

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME
DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARI OLARAK AKRAN
İLİŞKİLERİ, ANNE-BABA DAVRANIŞLARI VE
SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL ARSLAN ŞEKER

**ANKARA
NİSAN, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME
DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARI OLARAK AKRAN
İLİŞKİLERİ, ANNE-BABA DAVRANIŞLARI VE
SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL ARSLAN ŞEKER

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

**ANKARA
NİSAN, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hilal ARSLAN ŞEKER adlı öğrencinin hazırladığı “Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 09/04/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
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.

Hilal ARSLAN ŞEKER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hilal ARSLAN ŞEKER adlı öğrencinin hazırladığı “Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 09/04/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
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.

Hilal ARSLAN ŞEKER

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARI OLARAK AKRAN İLİŞKİLERİ, ANNE-BABA DAVRANIŞLARI VE SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ

ARSLAN ŞEKER, Hilal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Nisan 2021, xiii + 133

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin; akran ilişkileri, algılanan anne baba davranışları ile sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemektir. Araştırmanın diğer amaçları ise akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırma, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı I. döneminde Bilecik ili Bozüyük ilçesindeki liselerde öğrenim gören 458 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; Akademik Güdülenme Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Lise öğrencilerinin akran ilişkileri, algılanan anne-baba davranışları ve sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin, akademik güdülenme düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek üzere çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Akademik güdülenme düzeyinin lise öğrencilerinin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin algılanan anne davranışı duyarlık alt boyutu ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordandığını göstermiştir. Son olarak akademik güdülenme düzeyinde

cinsiyete, sınıf düzeyine, anne baba eğitim ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik Güdülenme, Akran İlişkileri, Algılanan Anne Baba Davranışları, Sosyal Duygusal Öğrenme.



ABSTRACT

PEER RELATIONSHIPS, PARENT BEHAVIORS, AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AS THE PREDICTORS OF ACADEMIC MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ARSLAN ŞEKER, Hilal

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

April, 2021, xiii + 133

The aim of this study is to examine whether the academic motivation of high school students was predicted by peer relationships, perceived parental behavior, and social emotional learning. Other purposes of the study are to investigate whether the academic motivation shows a significant difference according to gender, grade level, parents' educational status, and parents' employment status. The research was carried out with the participation of 458 high school students in the Bozüyük district of Bilecik in the first semester of the 2020-2021 academic year. The data of this research was adopted from Academic Motivation Scale, Peer Relationship Scale, Leuven Perceived Parenting Scale, Social and Emotional Learning Scale, and Personal Information Form. Multiple regression analysis was conducted to examine whether high school students' peer relationships, perceived parent behaviors, and social emotional learning predict their academic motivation. Independent samples t test was used to examine whether the academic motivation differs significantly according to gender. "One-way analysis of variance (ANOVA)" was used to examine whether the academic motivation differs significantly according to the grade level of high school students, the educational and employment status of the parents. Results revealed that high school students' academic motivation levels were significantly predicted by sensitivity sub-dimension of perceived maternal behavior and social emotional learning. Lastly, it was seen that there is no significant difference in the academic motivation in terms of gender, grade level, parents educational and employment status.

Key Words: Academic Motivation, Peer Relations, Perceived Parental Behaviors, Social Emotional Learning.



ÖNSÖZ

İlerlediğim yolda bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen, psikolojik danışmanlık mesleğine dair etik duruşunu her zaman örnek alacağım, gelişmeye dönük azmini hayranlıkla izlediğim, kendisiyle tekrar çalışma fırsatı yakalamaktan onur duyacağım tez danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a,

Tez jürisinde yer alarak araştırmaya kıymetli katkılar sunan Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya,

Hayata farklı çerçevelerden bakmamı sağlayan, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını her zaman hatırlayacağım, mesleki kimliğimin gelişiminde büyük emekleri olan tüm hocalarıma,

Öğrenmeye yönelik isteğini her zaman takdir ettiğim, yüksek lisansa kayıt olduğum andan itibaren yürüdüğüm uzun yolda dostluğuyla beni yalnız bırakmayan sevgili arkadaşım, Hatice Kübra YAŞAR'a,

Hayatımın her alanında desteklerini sonuna kadar hissettiğim, evlatları olmaktan gurur duyduğum ve daima yanımda olan babam Rıdvan ARSLAN'a ve annem Şükriye ARSLAN'a, aile sıcaklığını bana her zaman hissettiren ikinci ailem Ali ŞEKER'e ve Ayşe ŞEKER'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak uzun ve yorucu olan akademik sürecimde her zaman yanımda olan, bana yılmadan anlayış gösteren, motivasyonumu diri tutmamda desteğini sürekli hissettiğim sevgili eşime, Uğur'a bu yoğun süreçteki fedakarlıkları için teşekkür ediyorum.

Hilal ARSLAN ŞEKER

Ankara, 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR/SİMGELER	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem	10
Sayıtlılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15
BÖLÜM 2.....	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
Güdülenme.....	16
Akademik Güdülenme	19
Güdülenme Kuramları	24
Psikanalitik Kuram	25
Davranışçı Kuram.....	26
İnsancıl (Hümanistik) Kuram	27
Sosyal Bilişsel Kuram	29
Beklenti-Değer Kuramı	30
Yükleme Kuramı	32
Başarı Hedef Yönelimleri Kuramı.....	34

Akran İlişkileri.....	36
Ergenlikte Akran İlişkileri	38
Anne Baba Davranışları.....	43
Anne Baba Davranışlarına İlişkin Sınıflandırmalar	47
Sosyal Duygusal Öğrenme	52
BÖLÜM 3.....	60
YÖNTEM	60
Araştırmanın Modeli.....	60
Çalışma Grubu	60
Veri Toplama Araçları.....	62
Akademik Güdülenme Ölçeği	62
Akran İlişkileri Ölçeği	63
Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği.....	64
Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği.....	65
Kişisel Bilgi Formu	65
Verilerin Toplanması.....	65
Verilerin Çözümlemesi.....	66
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi	66
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri	67
BÖLÜM 4.....	68
BULGULAR VE YORUMLAR	68
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Akademik Güdülenme Düzeyinin Akran İlişkileri, Algılanan Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
Akademik Güdülenme Düzeyinin Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
Akademik Güdülenme Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne Baba alışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
BÖLÜM 5.....	89
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	89
Sonuçlar.....	89
neriler.....	90
Araştırmacılara İlişkin neriler.....	90
Uygulayıcılara İlişkin neriler.....	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER	123
EK.1 Kişisel Bilgi Formu	124
EK.2 Akademik Güdülenme leği (rnek Maddeler).....	126
EK.3 Akran İlişkileri leği (rnek Maddeler).....	127
EK 4. Leuven Algılanan Ana Babalık leği Ergen Sürümü (rnek Maddeler)	128
EK.5 Sosyal Duygusal ğrenme leği (rnek Maddeler)	129
EK.6 Etik Kurul Onayı	130
EK.7 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	131
BENZERLİK BİLDİRİMİ	132
ZGEMİş.....	133

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	61
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 3. Değişkenler arası korelasyon katsayıları.....	69
Tablo 4. Akademik Güdülenme Düzeyinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 5. Akademik Güdülenme Düzeyinin Akran İlişkileri Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 6. Cinsiyete Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin İlişkisiz rneklemeler T Testi Sonuçları.....	80
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları	82
Tablo 9. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	83
Tablo 10. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları	84
Tablo 11. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	84
Tablo 12. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları	85
Tablo 13. Anne Baba Çalışma Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	87
Tablo 14. Anne Baba Çalışma Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87

KISALTMALAR/SİMGELER

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
CASEL	Colloborative for Academic, Social and Emotional Learning
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
SED	Sosyoekonomik Durum
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SDÖB	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
AGÖ	Akademik Güdülenme Ölçeği
AiÖ	Akran İlişkileri Ölçeği
LAABÖ	Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği
SDÖÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği
VIF	Varyans Artış Faktörleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Ergenlik; bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda değişimlerin görüldüğü bir dönemdir. Ergenlerin bedensel değişimlere uyum sağlama, kimlik duygusu geliştirme, duygusal bağımsızlığa ulaşma, sosyal ortamlarda yer edinme gibi gelişim görevlerinin yanı sıra eğitim hayatlarında da gerçekleştirmeleri gereken birçok sorumluluk bulunmaktadır (Santrock, 2012). Ergenlerin akademik gereklilikleri yerine getirme çabasında güdülenme önemli yere sahiptir. Güdülenme, insan davranışlarının meydana gelmesini sağlayan ve davranışlara yön veren içsel ve dışsal olayların tümü olarak görülmektedir (Erkuş, 1994). Genel anlamıyla organizmayı belli bir amaca ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak ifade edilmektedir (Budak, 2003). Başarı için bilişsel ve davranışsal faaliyetlere ayrılan çabanın miktarını belirleme işlevi olan güdülenme, bireye istendik davranış kazandırmanın hedeflendiği birçok ortamda önemli bir rol oynamaktadır (Bozanoğlu, 2004a). Birey meşgul olacağı işe, göreve veya duruma ne kadar güdülenmiş olursa sergileyeceği performans da o kadar yüksek olmaktadır. Güdülenmenin bireyi harekete geçirici gücü birçok alanda işlevsel bir role sahip olduğu gibi, akademik başarıyı getiren öğrenci performansında da belirleyici olabilmektedir (Renchler, 1992). Güdülenme ile öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan bir araştırmada, öğrencinin akademik hayatına yönelik amaçlar belirlenirken güdülenme kavramının dikkate alınmasının gerekliliği görülmektedir (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013).

Akademik güdülenme, öğrencilerin akademik etkinlikler için gerekli olan çabayı göstermeleri (Bozanoğlu, 2005) ve öğrenme faaliyetlerine katılım sürecindeki davranışları (Artino ve Stephens, 2009) anlamına gelmektedir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye ilişkin performanslarının önemli bir ögesi olan akademik güdülenme (Ünal, 2013), öğrencilerin okula devam etme isteğinde (Clark ve Schroth, 2010) ve okulda sergiledikleri davranışların amacını belirlemede önemli faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır (Fidan ve Erden, 1996). Öğrencilerin akademik sorumluluklarını alabilmeleri için güdülenme düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir ve öğrencilerin güdülenme düzeyi farklı faktörlerden etkilenebilmektedir (Kelecioğlu, 1992). Eğitsel etkinliklerde başarılı olmaya duyulan gereksinim, öğrenmeye ilişkin merak, geleceğe yönelik amaçlar, bu amaçların gerçekçilik ve işlevsellik düzeyi, geçmiş başarı ve başarısızlıkların sebeplerine ilişkin bilişsel algılar ve öz-yeterlik algısı akademik güdülenme ile ilişkili oldukları düşünülen faktörler arasında yer almaktadır (Bozanoğlu, 2005). Akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, zorluklar karşısında mücadele ederek, çaba gösterdikleri ve görevlerini sorumluluk bilinciyle gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Yapılan araştırmalarda, akademik güdülenme düzeyi düşük olan öğrencilerin davranış sorunları göstermeye (Açıkgöz, 2000), zorluklar karşısında pes etmeye ve vazgeçmeye, sabırsızlığa, işleri yarım bırakmaya, yapılan işten keyif almamaya (Dilekmen ve Ada, 2005) eğilimli oldukları ortaya konulmuştur. Diğer yandan, akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının (Bandura, 1977), akademik başarılarının, okul etkinliklerine katılım düzeylerinin (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001) yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin eğitsel hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan sorumlulukları aldıkları ifade edilebilir.

Akademik güdülenmenin, görev bilinciyle süreç yönetimi sağladığı söylenebilmektedir. Bu bilgi akademik güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek hedefler koydukları, işlevsel bir performans gösterdikleri ve bundan doyum aldıkları bulgularına ulaşan bazı araştırmacılar (Kağan, 2009) tarafından da desteklenmektedir. Akademik güdülenmesi yüksek olan öğrenciler derse katılmak, soru sormak ve bilgiyi tekrar ederek uzun süreli belleğe işlemek gibi öğrenme basamaklarını gerçekleştirerek sürece aktif olarak katılmaktadırlar (Artino ve Stephens, 2009). Ayrıca güdülenmiş öğrencilerin okulda kendilerini mutlu hissederek daha fazla vakit geçirdikleri ve üst öğrenim kurumlarına devam ettikleri gözlenmektedir (Skinner ve

Belmont, 1993). Akademik güdülenme düzeyi düşük öğrencilerin ise eğitim sürecindeki sorumluluklardan kaçınma davranışlarının yanı sıra zamanla okul devamsızlıklarının artması beklenmektedir (Ünal, 2013). Diğer bir ifadeyle, akademik güdülenme düzeyinin yüksek olması öğrencilerin okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerini arttırırken, okul terki ve tükenmişliği gibi riskli davranışları önleyici rol üstlenmektedir (Akpan ve Umobong, 2013; Avara, 2015; Aydın, 2010). Görüldüğü üzere, öğrencilerin geleceklerini şekillendireceği öngörülen akademik güdülenme düzeylerinin, bireyden bireye farklılık göstermesi araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Diğer yandan, Milli Eğitim Bakanlığı da her yıl öğrencilerin akademik güdülenmeleri hakkında bilgi sunan, okula devam ve katılım oranlarını içeren bir rapor yayımlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabilecek faktörler incelenirken, bu verilerin göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019 İdari Faaliyet Raporuna göre, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı liselere giden öğrencilerin yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranlarının %25,14 olduğu ifade edilmektedir (MEB 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu, 2020). Türk Eğitim Derneği 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu incelendiğinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında liseye devam eden öğrencilerin yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranlarının %23,9 olduğu tespit edilmiştir (TEDMEM, 2020a). MEB 2019-2023 Stratejik Planına bakıldığında ise liseye katılımın ve devamlılığın sağlanması yönünde çalışmaların hedeflendiği görülmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019). Akademik güdülenme, öğrencilerin eğitime katılımına yönelik isteği ifade etmektedir. Bu bağlamda, güdülenme düzeyinin okullaşma oranlarını etkilemesi beklenmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) Bir Bakışta Eğitim 2020 Raporu incelendiğinde, Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki lise mezunu olmayan genç yetişkin oranının %41 olduğu görülmüştür. Bu oran OECD ortalamasının yaklaşık üç katıdır (TEDMEM, 2020b). Bu açıdan ele alındığında okula devamın sağlanması, öğrenmeye istek duyma gibi akademik güdülenme ile ilişkili çalışmaların yürütülmesi önem kazanmaktadır. Sonuç olarak lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini arttırmayı hedefleyen faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için güdülenmeyi tetikleyen faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Akademik güdülenme düzeyinin bireyden bireye farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bazı öğrenciler öğrenmeye karşı içsel bir merakla hareket ederken, bazı öğrenciler dışsal müdahalelere rağmen eyleme geçmekte güçlük çekmektedirler.

Akademik güdülenme ile ilişkili duyuşsal, zihinsel ve çevresel etmenler bulunmaktadır (Bozanoğlu, 2005). Akademik güdülenme ile ilişkili çevresel faktörlerden birinin akran ilişkileri olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemi sosyal ilişkilerine bakıldığında, akran ilişkilerinin baskın olduğu görülmektedir. Diğer gelişim süreçlerine kıyasla bu dönemde, bireylerin kararlarında ve seçimlerinde akranlarının etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, araştırmada akademik güdülenme ile ilişkisi ele alınan etmenlerden birisi akran ilişkileridir.

Akademik güdülenme gerektiren eğitim ve öğretim yaşamının önemli bir bölümü bireyin ergenlik dönemini kapsamaktadır. Ortalama 10-13 yaşlarında başlayan ergenlik döneminin bireyin hayatını etkileyebilme potansiyeli olan özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Santrock, 2012). Ergenlik dönemi biyolojik, psikolojik ve toplumsal vb. alanlarda değişimlerin meydana geldiği bir geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir (Steinberg, 2013). Fırtınalı ve stresli bir gelişim sürecinde olan ergenlerin hızlı bir şekilde gerçekleşen fiziksel ve biyolojik değişimlerinin yanı sıra sosyal ilişkilerinde de değişimler meydana gelmektedir (Brendgen, Wanner, Morin ve Vitaro, 2005). Ergenlik dönemi özelliği olan bazı değişimler ergenlerin ilgisini ebeveynlerinden akran gruplarına yöneltmesine neden olmaktadır. Özellikle bu dönemde ergenlerin sosyal ilişkilerinin odağını akranlarının oluşturdukları söylenebilmektedir. Ergenler ortak ilgi, değer ve davranış oluşturdukları akran grupları sayesinde sosyal destek ihtiyaçlarını karşılamakta ve yaşamı kendileri için anlamlı kılmaktadırlar (Erkan-Atik, Çok, Esen-Çoban, Doğan ve Güney-Karaman, 2014). Dolayısıyla akran ilişkileri bireyi toplumsal hayata hazırlamakta ve bu yönüyle gelişimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergenlik döneminde birey zamanının çoğunu ihtiyaçlarına cevap veren arkadaş gruplarına ayırmaktadır (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012). Birlikte zaman geçirilen bu akran grupları, ergenlerin sosyal becerileri öğrenmeleri, benlik algısı geliştirmeleri, bağımsızlık kazanmaya adım atmaları, karşı cinsle ilişkiler kurmaları ve kimliklerinin onaylanmaları açısından önem taşımaktadır (İnanç, Atıcı ve Bilgin, 2017). Özellikle akranları tarafından kabul gören ergenlerin özgüvenlerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir (Yavuzer, 2005). Diğer yandan, akran ilişkileri ergenlere sosyal destek sağlayarak olumsuz durumlar karşısında koruyucu bir rol üstlenmektedir (Erkan-Atik vd., 2014).

Akranları ile sağlıklı ilişki kuran ergenlerin sosyal gelişimleri ilerleyen süreçlerde diğer gelişim alanlarına da olumlu yansımaktadır (Gülay, 2009). Akran desteğini alan ergenlerin okul ortamını daha olumlu algıladıkları görülmektedir

(Vaquera ve Kao, 2008). Yapılan bir araştırmada akran ilişkilerinin okula devamı ve eğitim süreçlerine katılımı arttıran faktörler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (No, Sam ve Hirakawa, 2012). Çatışmalı ve rekabete dayalı akran ilişkilerinin ise ergenlerin okula katılımlarının azalmasına ve problemleri davranışlar göstermelerine sebep olacağı öngörülmektedir (Berndt, 2002). Bu açıdan bakıldığında, ergenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik katılımlarında akran ilişkilerinin önemli yere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Akran ilişki kalitesine yönelik algıların ergenlerin hayatlarının büyük bölümünü etkilediği düşünülmektedir. Ergenlerin yaşamının neredeyse tüm alanlarını etkileyebilen akran ilişkilerinin akademik etkinliklere katılıma yönelik güdülenmeyi de etkileyeceği belirtilmektedir (Salmela-Aro ve Tuominen-Soini, 2010). Özellikle eğitim öğretim sürecinin devam ettiği okul ortamında ergen grupları bir araya gelmekte ve bu gruplarda akran ilişkilerinin gücü ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda, akademik başarısı yüksek akranlarıyla ilişki kuran ergenlerin okul tükenmişliği gibi riskli davranışları daha az sergiledikleri saptanmıştır (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ve Salmela-Aro, 2008). Ayrıca akranlarının desteğini hisseden ergenlerin okula yönelik bağlılıklarının arttığı tespit edilmiştir (Wei ve Chen, 2010). Alanyazına bakıldığında, akran ilişkileri ile akademik güdülenmenin beraber incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Tezci, Sezer, Gürkan ve Aktan (2015) üniversite öğrencilerinin güdülenmeleri ile algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmada, akran desteği ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla akran ilişkilerinin öncelikli öneme sahip olduğu ergenlik döneminde, ergenlerin akademik güdülenme düzeylerinin akran ilişkileri ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin merkezini akranlar oluştursa da, aileyle sürdürülen ilişkiler de önemini korumaktadır. Ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri ile akranlarıyla olan ilişkilerinin kalitesi incelenirken, aileleriyle olan ilişkilerinin niteliğinin de ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde bireyin sosyal ilişkilerinin akranları ile sınırlı olmadığı bilinmektedir. Her dönemde olduğu gibi ergenlik döneminde de aile ile olan ilişkiler önemini korumaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Özellikle ergenlerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişim sürecinde karşılaştıkları problemlerle başa çıkma tarzlarında, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, aile içi iletişim biçimleri, anne-baba arasındaki uyum ve anne baba tutumlarının (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, aileler

arasındaki bu farklılıkların ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Bu nedenle, aileler arasındaki farklılıkların nedeni olarak düşünülen anne baba davranışlarının ele alınması gerekmektedir.

Her ailenin kendine özgü birtakım davranış ve tutumları olduğu bilinmektedir. Baldwin'e (1948) göre anne babalığın demokratiklik ve kontrol olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Demokratik boyutta çocuğun kendisini ve duygularını ifade etmesi, aile içi kararlarda söz sahibi olması gibi olumlu anne baba davranışları yer almaktadır. Kontrol boyutunda ise çocuğun davranışlarının anne baba tarafından takip edilip düzenlenmesiyle ilgili daha çok olumsuz davranışları içeren anne baba davranışları bulunmaktadır. Alanyazına bakıldığında, anne baba tutumları ve anne baba davranışları kavramlarının birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Anne baba tutumları genellikle belirli başlıklar halinde sunulmakta, anne baba davranışları da bu tanımlamaların içerisinde yer almaktadır. Belirli ebeveyn tutumları birçok anne baba davranışını kapsadığı için anne baba tutumlarının ergenlerde hangi davranışa yol açtığını tespit etmek güçleşmektedir. Kısaca, anne baba tutumları ergenlerde birçok davranışa sebep olurken, anne baba davranışlarının ergenlerde somut ve belirli bir davranış ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu nedenle kavram olarak anne baba davranışlarının kullanılmasının daha uygun olacağı öngörülmektedir (Sevim, 2014). Anne baba davranışları somut ölçütlere göre incelendiğinde 4 alt boyutta sınıflandırılmaktadır:

1. Duyarlı olmak: Ailenin ergene destekleyici ve sıcak davranması olarak tanımlanmaktadır (Barber, 1996).
2. Özerklik desteği: Ailenin ergene karşı demokratik tutum sergilemesi olarak ifade edilmektedir. Ergen aileden aldığı destekle bağımsız kararlar verebilmektedir (Peterson ve Bush, 2015).
3. Psikolojik kontrol: Ailenin ergenin davranışlarını baskılayarak kontrol altında tutmak istemesi ve aşırı müdahale edici bir tutum sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Soenens ve Vansteenkiste, 2010).
4. Davranışsal denetim: Ergenin davranışlarını sağlıklı sınırlar içinde biçimlendirme gerektiğinde sağlıklı bir şekilde ergenin davranışlarına yapıcı müdahalede bulunmaktır (Barber, 1996).
- 5.

Anne baba davranışlarının ele alınması ergenlerin akademik performanslarının kaynağını incelemek açısından önem taşımaktadır. Ebeveyn desteğinin olumlu algılanmasının, öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir (Ethington, 1991). Destekleyici ve sağlıklı aile ilişkileri, okul ile ailenin işbirliği gibi faktörler öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Kızıldağ, 2009). Yapılan araştırmalara göre ergenlerin benlik algısı, özerkliği, cinsel kimliği, duygusal ve davranışsal sorunları, okul hayatı, geleceğe yönelik hedefleri gibi önemli birçok alanda anne babanın davranışlarının etkisi bulunmaktadır (Tennant ve Claveirole, 2011). Dolayısıyla ergenlerin hayatında anne baba davranışlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir. Özellikle ergenlerin akademik güdülenme süreçleri incelenirken, anne baba davranışlarını ele almanın çalışmalara katkı sunacağı öngörülmektedir.

Ergenlerin davranışlarında etkili olan anne baba davranışlarının ergenlerin akademik hayatında da önemli bir rol oynadıkları düşünülmektedir. Gogoi (2014), aile üyelerinin ergenleri öğrenmeye güdüleme düzeylerinin ve ergenlerin öğrenme sürecinde yeterli kaynaklara erişim sağlamalarının ergenlerin akademik güdülenmelerini etkilediğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda, ergenlerin akademik hedefe yönelmeleri (Gutman, 2006) ve akademik başarıları (Yıldırım, 2006) üzerinde aile desteğinin olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bir başka araştırmada (Gündüz, 2016) ergenlerin ailelerinin demokratik davrandığına ilişkin algıları ile okul tükenmişlikleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, anne baba tutumlarının sosyal kaygı (Erkan, 2002), duygusal zeka (Bozdemir ve Gündüz, 2016), karar verme stratejileri (Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2011), psikolojik iyi oluş (Karabeyeser, 2013), kendini toplama gücü (Pamuk, 2016), yılmazlık (Onat, 2010), akademik erteleme (Yatgın, 2014), tükenmişlik, stresle başa çıkma, akademik yetkinlik, sınav kaygısı (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) ve öfke (Özyürek ve Özkan, 2015) gibi değişkenlerle ilişkisinin ortaya konduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Dolayısıyla ailelerin baskılayıcı yerine destekleyici davranışlarının, çocuklarının öğrenme süreçlerine güdülenmelerini sağladıkları görülmektedir (Urdan, Solek ve Schoenfelder, 2007). Tüm bu araştırmalara dayanarak okul dışında aile ortamının, özellikle anne babanın davranışlarının ergenlerin öğrenmeye yönelik güdülenmelerinde kilit bir rol oynadığı söylenebilmektedir. Görüldüğü üzere, ergenlik dönemi sosyal ilişkilerin ön plana çıktığı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Akranlar ile devam eden ilişkilerin yanı sıra aile ile olan bağlar da sürdürülmektedir.

Ergenlik döneminin bedensel değişimle birlikte soyut düşünebilme, bilişsel ve duygusal süreçlerin gelişimi gibi karmaşık yapılara sahip olduğu görülmektedir. Pek çok evrede yaşanan bu gelişim ergenlerin kişilerarası ilişkilerini, sosyal çevrelerini, akademik güdülenmelerini vb. etkileyebilmektedir. Ergenler, süreç içerisinde biyolojik ve duygusal gelişiminin üstesinden gelirken sosyal ilişkilerini de şekillendirmek zorunda kalmaktadırlar. Ergenlerin bu ihtiyacını karşılamasına yardımcı olan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ergenlerin duygu, düşünce ve davranışları arasında eşgüdüm sağlayarak gelişim görevini desteklemektedir (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), ergenlerin duygularının farkına varması, hedeflerine karşı gerçekçi bir tutum sergilemesi, empatik ve olumlu ilişki tarzına sahip olması ile sorumlu kararlar alma yeterlikleri için gerekli olan becerileri edinme ve uygulama süreci olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla, ergenleri akademik olarak güdüleyebilmek için sosyal beceriler konusunda gelişimlerinin desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri beş alt boyutta incelenmektedir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2005):

1. Öz farkındalık: Bireyin duygularının ve yeteneklerinin farkına varması, ideal gerçekliğine uygun benlik algısı geliştirmesidir.
2. Sosyal farkındalık: Bireyin içinde bulunduğu sosyal ilişkilerde farklılıklara saygı göstererek empatik bir tutum sergilemesidir.
3. Öz yönetim: Bireyin belli bir amaç için uğraş vermesi, geleceğe yönelik plan yapması, stresle baş edebilmesi ve hedeflerinde kararlılık göstermesidir.
4. İlişki kurma becerileri: Bireyin gerektiğinde işbirlikçi bir tutum sergileyerek grup etkileşiminde bulunması, duygularını ifade edebilmesi ve çevresine sosyal yardımda bulunmasıdır.
5. Sorumlu bir şekilde karar verme: Bireyin karar verme sürecinde problem çözme becerilerine sahip olması, geleceğine yönelik kendine yararlı olabilecek kararlar vermesi, karar verme sürecinde ahlaki değerlere uygun davranmasıdır.

Bu bağlamda ele alındığında, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişkilerin yanı sıra akademik güdülenme düzeyiyle de ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmelerin öğrencilerin özelliklerine olan etkisini araştıran çalışmalara son zamanlarda sıklıkla rastlanmaktadır. Çelik (2015) yürüttüğü araştırmasında, sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanan lise

öğrencilerinin daha az eğitsel stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan bir başka araştırmada, sosyal duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır (Kutluay Çelik, 2014). Ayrıca SDÖ düzeyi yüksek öğrencilerin olumsuz ruhsal belirtileri daha az gösterdikleri tespit edilmiştir (Kabasakal ve Totan, 2013). Diğer çalışmalara bakıldığında, sosyal duygusal öğrenme ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Merter, 2013), sosyal duygusal öğrenme programının öğrenme ortamını (Sönmez ve Ayaz, 2019) ve akademik performansı olumlu yönde etkilediği (Romasz, Kantor ve Elias, 2004) bulgularına rastlanmaktadır. Araştırma sonuçları, okulda sosyal duygusal öğrenme becerileri kazandırmanın ergenleri akademik olarak güdüleyeceği fikrini desteklemektedir.

Özellikle lise öğrencilerinin ergenlik döneminin çeşitli özellikleriyle birlikte üniversiteye geçiş sınavına hazırlanma ve kariyer tercihi yapma gibi sorumlulukları da bulunmaktadır. Hem gelişimsel hem de akademik anlamda ergenlerin yüksek düzeyde işlev gösterebilmeleri için sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin de yüksek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Lise dönemi, öğrencilerin eğitsel hedefler belirleyip bu hedefler için çaba harcadığı bir dönemdir. Öğrencilerin belirledikleri amaçlara ulaşabilmeleri için planlama yapmaları gerekmektedir. Müfredatta yer alan bilgilerin miktarı, öğrencilerin bilgiyi işleme süreçlerini aktif kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Gelişimsel rehberlik anlayışıyla ele alındığında da bireyin öğrenmeye yönelik güdülenmeyi sağlaması ve öğrenme sürecini kolaylaştıracak becerileri edinmesi amaçlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Bu bağlamda, eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında akademik güdülenmeyi güçlendirecek çalışmaların planlanmasının önemi dikkat çekmektedir.

Öğrenme, sistematik bir süreci gerektirdiği için öğrencilerin bu sürece aktif katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Bu noktada, öğrencileri öğrenme sürecine motive eden faktörlerin bilinmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğrenci, okul ve aileye yönelik birçok faktörün akademik güdülenme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcısı olarak akran ilişkileri, algılanan anne baba davranışı ve sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin ele alınmasının kapsamlı bir bakış açısı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışma; kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde yürütülen eğitsel gelişime yönelik hizmetlerin akademik güdülenme boyutu ile ilişkilidir.

Amaç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin; akran ilişkileri, algılanan anne baba davranışı, sosyal duygusal öğrenme düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumu ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri;

1. Akran ilişkileri, algılanan anne baba davranışlarının alt boyutları (duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol, özerklik desteği) ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordanmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinde;

2. Cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Anne-baba çalışma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Eğitim sisteminin temel hedeflerinden birisi gelişme güdüsüne sahip bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). İlkokul döneminden başlayarak bir meslek sahibi olmaya kadar geçen sürede bireyin başarılı olması gereken pek çok sınav bulunmaktadır. Tüm bu sınavlar içerisinde, üniversiteye geçiş sınavı kariyer sürecindeki önemli sınavlar arasında yer almaktadır. Ergenlik dönemine denk gelen üniversite sınavına hazırlık sürecinde, ergenlerin üzerindeki başarı beklentisi yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla ergenleri akademik hedefe ulaştıracak olan akademik gerekliliklere odaklanmaları beklenmektedir.

Üniversiteye hazırlık döneminde öğrencilerin birçoğu okulla birlikte derslerine takviye niteliğinde kurslar almaktadırlar (Yıldırım, 2006). Anne babaların ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin sınavdan iyi bir sonuç elde ederek hedefledikleri lisans programına yerleşmelerini sağlamaktır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Öğrencilerin yoğun ve stresli geçen süreçle baş edebilmeleri ve akademik hedeflerine ulaşabilmeleri için öğrenmeye istekli, bir başka ifadeyle güdülenmiş olmaları gerekmektedir.

Güdülenme, eğitim öğretim sürecinde performansı etkileyen önemli öğelerden biri sayılmaktadır. Anne babalar, çocuklarının okul gelişimlerini izlemek, öğretmenler nitelikli eğitim verebilmek, öğrenciler ise öğrenmeye aktif katılmak için güdülenmeye gereksinim duymaktadırlar (Renchler, 1992). Akademik güdülenme, öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Özellikle akademik güdülenmenin başarı üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Yeterli güdülenme düzeyine sahip öğrenciler derse hazırlanma, anlamadıklarını sorma, dikkatlerini derslere verme, belirledikleri hedefler için azimli çalışma ile kararlı olma gibi davranışlar sergilemektedirler. Diğer yandan, yeteri kadar güdülenemeyen öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıkları, zorluklar karşısında pes ettikleri ve okula devam sorunları sergiledikleri görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmeye yönelik isteği temel unsurlardan biridir; ancak bazı öğrenciler akademik hayatlarında karşılaştıkları konuları sıkıcı, işe yaramaz olarak nitelendirmektedirler. Akademik olarak güdülenme eksikliği okul yıllarında başlayarak akademik başarıyı ve öğrencilerin genel olarak yaşamını etkilemektedir (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011). Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin akademik performans göstergeleri ile güdülenme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Breen ve Lindsay, 2002). Dolayısıyla, eğitim öğretimde gerekli olan güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ve sürdürüldüğü araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Öğrenme sürecinde gerekli olan güdülenmenin kaynağı, bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, normal zekaya sahip bazı öğrencilerin yeterliliklerinin altında başarı göstermesi, güdülenme konusunda zekadan başka etkili olabilecek faktörlerin varlığını sorgulatmaktadır (Bozanoğlu, 2004b). Bazı öğrenciler, akademik sorumluluklarını içten gelen istek doğrultusunda sürdürürken, bazıları ise dıştan sağlanan ödülün (takdir, maddi hediye, arkadaş ortamına kabul vb.) varlığıyla görevlerini yerine getirmektedirler (Ocak ve Atasever, 2020). Eğitim süreci düşünüldüğünde, her iki güdülenme kaynağının işlevsel olduğu bilinmektedir. Ergenlerin gelişim süreci ve bireysel farklılıklarına bağlı olarak kaynakların etkisi her öğrencide değişiklik gösterebilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Dolayısıyla, akademik güdülenmeyi etkileyen faktörler ele alınırken bireyi motive eden içsel ve dışsal kaynaklarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Eccles'a (2004) göre, akademik güdülenme öğrencilerin kademe geçişlerinde (ilkokuldan-ortaokula, ortaokuldan-liseye) düşüş göstermektedir. Akademik güdülenme düzeyindeki düşüşün sebebi olarak ortam değişimi ve ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri olabileceği belirtilmektedir. Özellikle akran ilişkilerinin ön plana çıktığı ergenlik döneminde, bireyin alışkın olduğu çevreden farklı bir akran çevresine geçişinin güdülenme üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan, akademik güdülenmeyle ilişkili olabileceği öngörülen ergenlik dönemi akran ilişkilerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Ergenler okul içinde veya okul dışında vakitlerinin çoğunu akran gruplarıyla geçirip ortak davranış sergileyerek (Totan ve Yöndem, 2007), yakın ilişki kurma gereksinimlerini karşılamaktadırlar (Lee, Draper ve Lee, 2001). Ergenlik döneminde akran grup desteğinin olması ergenlerin özgüvenlerinin artmasına, yeteneklerini fark etmelerine ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ergenlerin hayatında akran ilişkilerinin kısa veya uzun süreli etkileri dikkate alındığında, öğrencilerin güdülenmeleri ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akran grupları ergenlerin mesleğe yönelme gibi geleceğini etkileyebilecek kararlarında da yönlendirici rol oynayabilmektedirler (Kulaksızoğlu, 2000). Üniversite sınavına hazırlanma, kariyer planlaması yapma gibi ergenlerin sorumluluk almalarını gerektiren akademik görevleri lise dönemine denk gelmektedir. Bu yüzden lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülen akran ilişkileri araştırılmaya değer görülmektedir.

Ergenlerin akademik başarısını ölçmeyi ve bir mesleğe yönlendirmeyi sağlayan sınav sistemine hazırlık sürecinde, akademik güdülenme ile ilişkili olabileceği düşünülen dışsal faktörlerden bir diğeri algılanan anne baba davranışlarıdır. Ebeveynlerin başarıya yönelik tutumlarının, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin algılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bir başka deyişle, anne babaların ergenlere yönelik davranışları, ergenlerin eğitim performansları ve güdülenme düzeyleri üzerinde kilit bir role sahiptir (Eccles, 2007). Ergenlerin yeteneklerine yönelik algıları ve anne babanın ergenler üzerinde kontrol sağlamaya yönelik ilişki biçimlerinin, ergenlerin başarıya yönelik tutumuyla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara (Bempechat, Graham ve Jimenez, 1999) rastlanmaktadır. Dolayısıyla ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkili olabilecek faktörler incelenirken, anne baba davranışlarının da ele alınmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, anne baba tutum ve davranışlarının araştırıldığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Anne baba baskısı ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğu (Koutsoulis ve Campbell, 2001), algılanan demokratik anne baba tutumu ile özerklik, etkili problem çözme becerileri ve akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Yılmaz, 2007) bulgularına ulaşılmaktadır. Yapılacak olan araştırmada akademik güdülenmenin algılanan anne baba davranışlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen veriler çerçevesinde, okullarda çalışan psikolojik danışmanların akademik performansı artırıcı çalışmalarında ebeveyn katılımına yer vermelerinin anne baba duyarlılığını arttıracakı öngörülmektedir.

Güdülenmenin, kültürel ve sosyal bağlamda ele alınması gereken bir kavram olduğu düşünülmektedir. Bireyin güdülenme düzeyinin, onun kişilik özellikleri, geçmiş deneyimleri ve içinde bulunduğu çevre ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Bu nedenle öğrencinin kişiliğinin bir parçası olan duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olma, bağımsız kararlar alabilme ve sorumluluk bilincine sahip olma anlamına gelen sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin de akademik güdülenmeyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, sosyal duygusal öğrenme düzeyini artırıcı okul programlarının akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Sosyal duygusal öğrenme ile okul stresinin incelendiği bir başka araştırmada (Arslan, 2015) ise okul stresi ile sosyal duygusal öğrenmenin negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal öğrenme etkinliklerinin müfredatta yer aldığı okullar gözlemlendiğinde, öğrencilerin okul performanslarında artış olduğu görülmüştür (Romasz, Kantor ve Elias, 2004). Türkiye’de yapılmış bir araştırmada (Soylu, 2007) akademik başarısı yüksek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Korkut-Owen (2017) sosyal duygusal öğrenme sayesinde güdülenme, başarı, okula yönelik olumlu tutumun artması gibi istendik sonuçlara ulaşılabilirliğini savunmaktadır. Bu bağlamda lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin artmasında sosyal duygusal öğrenme yaklaşımının kilit bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencinin güdülenmesini etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Akademik güdülenme düzeyi ile ilişkisi incelenen sosyal destek (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009), öğretmen yakınlığı (Geçer, 2002), akademik özyeterlilik, okul tükenmişliği ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi (Avara, 2015), algılanan öğretmen ile akran desteği (Kiefer, Alley

ve Ellerbrock, 2015) bu değişkenlerden bazılarıdır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, akademik güdülenmenin akran, aile ve bireyin özellikleri ile ilişkili faktörler ele alınarak bir arada incelendiği araştırmalara ratlanmamaktadır. Bu araştırmanın, akademik güdülenme ile akran ilişkileri, algılanan anne baba davranışı ve sosyal duygusal öğrenme düzeyinin birlikte incelendiği bir çalışma olması bakımından önem tařıdığđ düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin başarı odaklı olması, öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ilişkili faktörlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek için farklı kademelerde, çeşitli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Lise kademesindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun sağlıklı kimlik oluşturarak değişimlere uyum sağlayabilmelerini, verimli, planlı ders çalışma alışkanlığı kazanmalarını, kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda st öğrenim kurumları ile meslek seçimi yapabilmelerini destekleyen çalışmaları kapsamaktadır (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Bu bağlamda yürütülen çalışmalar incelendiğinde, lise ğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine müracaat etme nedenleri olarak verimli ders çalışma teknikleri, sınav sistemi, gelecek planlaması ile alan/bölüm ve meslek seçimi konuları hakkında bilgi edinmek yer almaktadır (Karataş ve şahin Baltacı, 2013). Lise ğrencileri, okul psikolojik danışmanlarını bilgi alma ve sorunlara zm bulma konusunda destekleyici bulmaktadırlar (Nas, 2019). Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının eğitsel rehberlik kapsamında öğrenmeye yönelik güdülenmeyi geliştiren çalışmalar planlarken güdülenme ile ilişkili faktörlerin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların akademik güdülenme düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar planlayan Milli Eğitim Bakanlığı için veri sağlaması umulmaktadır. Psikolojik danışmanların çoğunlukla okullarda ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde istihdam edildiği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen verilerin psikolojik danışmanların gerçekleştirecekleri grup rehberliği, bireysel ve grupla psikolojik danışma desteği, psiko-eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Özellikle lise dönemi yükseköğretim kurumlarına geçişi sağladığından, okul yönetimleri okul psikolojik danışmanlarından başarıya güdülenmeyi destekleyen çalışmalar beklemektedir. Öte yandan öğrencinin akademik güdülenmesinin yüksek olmasında ğretmen ve velilerle yapılacak işbirliğinin de önemli olduğu bilinmektedir.

Bu bağlamda, araştırma bulgularının öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini artırmak amacıyla öğretmen ve veli gibi paydaşlarla gerçekleştirilecek bireysel ve grup temelli çalışmalara da katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarında yer alan soruları gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri, Bilecik ili Bozüyük ilçesinde 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında lisede öğrenim görmekte olan ve çevrim içi platformlara erişim olanağı bulunan öğrencilerden çevrim içi ortamda elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu araştırma, çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Güdülenme: Bu çalışmada akademik güdülenme, akademik sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesi ve devam ettirilmesi olarak ifade edilmektedir (Bozanoğlu, 2004b).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme, öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu bir şekilde karar verme becerileri olarak ele alınmaktadır (Casel, 2005).

Algılanan Anne Baba Davranışı: Bu çalışmada ergenin algıladığı anne baba davranışları duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği olarak ele alınmaktadır (Sevim, 2014).

Akran İlişkileri: Bu çalışmada akran ilişkileri, ergenin akranlarıyla olan etkileşimini kolaylaştıran kendini açma, sadakat ve güven gibi iletişim örüntülerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Kaner, 2002).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yer alan güdülenme, akademik güdülenme, güdülenme kuramları, akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme kavramları kuramsal açıdan ele alınmış, sonrasında bu kavramlarla ilgili alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir.

Güdülenme

Güdülenme, bireyin içsel veya dışsal bir uyarıcı tarafından eyleme geçme isteğidir (Türk Dil Kurumu, 2017). İnsan davranışları gözlemlenebilir olmasına karşın bu davranışların altında yatan sebepler gözlemlenebilir değildir. Bazı insanların işe yönelik güdülenmeleri yüksek düzeydeyken bazılarının düşüktür. Bu noktada güdülenme kavramının bilimsel olarak ele alınması önem taşımaktadır. Güdülenme ile ilgili yürütülen araştırmalar en yalın haliyle “Davranışa sebep olan şey nedir?” sorusuna cevap aramaktadır (Reeve, 2009). Güdülenme eylemin ortaya çıkma sürecini kapsayan bir kavramdır. Güdülenme, hayatın birçok alanında gerekli olan unsurlardan biridir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Bireyin performansında etkili olduğu düşünüldüğü gibi eyleme yönelik sorumluluk bilincini de geliştirmektedir (Atay, 2014).

İnsan davranışlarının sebebi güdülenme ile açıklanırken güdülenme biçimlerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir. Bazı araştırmacılar güdülenme biçimlerini içsel ve dışsal olarak iki ayrı başlıkta ele almaktadırlar (Deci ve Ryan, 2000). İçsel güdülenme, bireyin doyum sağlamak amacıyla dışarıdan herhangi bir uyarıcıya ihtiyaç duymadan eyleme geçme isteği olarak tanımlanmaktadır (Akpur, 2015). Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmasında en etkili olan güdülenme biçiminin içsel güdülenme olduğu düşünülmektedir. Cerino (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada içsel güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Aynı araştırma, güdülenemeyen öğrencilerin akademik erteleme davranışı sergilediklerini göstermiştir. İçsel güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin uyumlu, deneyime açık, özdenetimi

yüksek ve dışadönük kişilik yapısına sahip oldukları üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer araştırmada ortaya konmuştur. Uyumsuz ve özdenetimsiz kişilik özelliklerine sahip bireylerin ise güdülenme problemi yaşadıkları görülmektedir (Clark ve Schroth, 2010). Özellikle eğitim öğretim sürecinde içsel güdülenme kilit rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda içsel güdülenme arttıkça akademik başarının da arttığı görülmektedir (Gottfried, 1985). Yapılan bir başka çalışmada, içsel güdülenme düzeyi arttıkça yaşam doyumu, yaşamı anlamlı bulma gibi pozitif duygu düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada güdülenemeyen öğrencilerin kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygu düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş olup bu öğrencilerin yaşam doyumu ve olumlu duygu düzeylerinin ise düşük olduğu gözlenmiştir (Bailey ve Philips, 2016). Bireyin içsel güdülenme düzeyinin artması istendik bir değişim olduğu için araştırmacıların güdülenme türleri üzerinde etkisi olan değişkenleri tespit edebilmek amacıyla çalışmalara devam ettikleri görülmektedir.

Dışsal güdülenme ise bireyin davranışı gerçekleştirmek için kendisi dışında bir uyarıcıya ihtiyaç duymasıdır. Genellikle bu uyarıcılar takdir edilme, beğenilme ve maddi ödül gibi pekiştireçlerdir (Akpur, 2015). Dışsal güdülenme sürecinde birey zamanla pekiştirece yönelik bir bağımlılık geliştirebilmektedir. Pekiştirecin varlığı bireyin nihai hedefini ikinci plana atma tehlikesi doğuracağı için içsel güdülenmenin gelişmesi önem kazanmaktadır (Erden ve Akman, 2011). Yapılan bir araştırmada içsel ve dışsal güdülenme, sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik (sosyal kaynaklı-kendine yönelik) değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri ile içsel güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Aynı araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile dışsal güdülenme düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça sınav kaygı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Stoeber, Feast ve Hayward, 2009). Görüldüğü üzere güdülenme birçok faktörden etkilenmekte ve bireyin hedefe ulaşma sürecine etki etmektedir. Güdülenmeyi etkileyen faktörleri tespit edebilmek üzere yürütülen çalışmaların cinsiyet faktörünü de ele aldıkları görülmektedir. Rusillo, Teresa, Arias ve Felix'in (2004) yürüttükleri bir araştırmada, erkek öğrencilerin dışsal güdülenme düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaştıkları dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada, kız öğrencilerin başarısızlıklarına yönelik içsel yükleme sorumluluğunu üstlenme ve bilgi işleme

süreçlerini kullanma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Güdülenmeyi etkileyen pek çok faktör sebebiyle güdülenmenin tek düze bir tanımını yapmak zordur. Kavramı ayrıntılı ele almak amacıyla çeşitli güdü kuramları ortaya çıkmıştır. Başlangıçta kuramlar güdülenmeyi açıklarken ödül-ceza sistemine ve bireyi davranışı yapmaya iten dürtü ve ihtiyaçlara dikkat çekmiştir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Psikanalitik kurama göre güdülenmenin kaynağı doğuştan sahip olduğumuz dürtülerimizdir. Bu nedenle insan bir davranışa yönelirken acıdan kaçarak hazza ulaşmaya çalışmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Psikanalitik kuram bireyin bilinçdışı süreçlerine odaklanarak çevresel etmenleri göz ardı ettiği için güdülenmeyi açıklarken yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Özellikle eğitim öğretim ortamında güdülenme incelenirken diğer kuramların bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Davranışçı kuram bir davranışın gerçekleşmesinde etkili olan güdülenmeyi sağlamak için pekiştireçlere ihtiyaç olduğunu savunmaktadır (Weegar ve Pacis, 2012). Bireyin davranışa yönelik güdülenmesini artırmak için sözel, sembolik veya maddi bir dışsal uyarıcıya gereksinim duyduğunu ileri sürmektedir (Senemoğlu, 2011). İnsancıl kuramların ise güdülenmeyi açıklarken bireyin potansiyelini gerçekleştirme isteğinden yararlandıkları görülmektedir. Birey kendini gerçekleştirme sürecinde bağımsız seçimler yaparak kendini geliştirmeye çalışmaktadır (Plaut ve Markus, 2005). Bu bağlamda ele alındığında güdülenmenin bireyin asıl hedefine ulaşmasını sağlayan itici güç olduğu söylenebilmektedir (Petri ve Govern, 2013). Son zamanlarda bakıldığında güdülenme sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde ele alınmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Sosyal-bilişsel kurama göre insan davranışlarının belirleyicisi sosyal çevredir. Birey, çevresiyle girdiği etkileşim sonucu gözlem yaparak davranışı değerlendirme olanağı bulmaktadır. Sosyal çevre tarafından kabul görülen davranışın yapılma sıklığı artarken kabul görmeyen davranışın tekrarı azalmaktadır (Schunk ve Usher, 2012). Ayrıca birey ve çevre karşılıklı belirleyicilik ilkesine bağlı olarak birbirini etkilemektedir. Bireyin davranışı çevreyi değiştirebilirken çevre de davranışı etkileyebilmektedir (Senemoğlu, 2011). Görüldüğü üzere güdülenmeye çeşitli kuramlar farklı açılardan yaklaşmaktadırlar. İlerleyen kısımlarda güdülenme kavramı, kuramlar kapsamında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

İnsanı eyleme geçmeye iten güç olarak kabul edilen güdülenme, hayatın birçok alanında bulunmaktadır. Özellikle başarının ön planda tutulduğu eğitim öğretim alanında güdülenmenin önemli bir yer edindiği bilinmektedir. Araştırmacılar,

güdülenmenin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır (Eryılmaz, Yıldız ve Akın, 2011). Bu bağlamda eğitim alanında da güdülenmenin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde eğitim-öğretim sürecinde akademik güdülenmenin işlevine yer verilmiştir.

Akademik Güdülenme

Eğitim alanındaki öğrenmeye yönelik istek, akademik güdülenme kavramı ile tanımlanmaktadır. Bireyin eğitim-öğretim döneminde yerine getirmesi beklenen birçok görev bulunmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Okul ortamında bireylerin öğrenmeye yönelik birbirinden farklı tutumları araştırmacılar tarafından akademik güdülenme kavramının ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim ortamında akademik güdülenmenin önemine odaklanıldığı görülmektedir (Pintrich, 2003).

Akademik güdülenmenin, bireyin hedeflerine ulaşması için gerekli olan çabayı göstermesine katkı sağlayan içsel bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Pintrich ve Zusho, 2002). Akademik güdülenme sorumlulukların ve görevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan güçtür. Ünal (2013) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin sorumluluk alma özelliklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin öğrenme sürecinde öğrenmeye yönelik güdüsü önem taşımaktadır. Bu bağlamda, akademik güdülenme düzeyindeki farklılıkların okul ortamındaki davranışları da etkileyeceği öngörülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005). Akademik güdülenme düzeyleri yüksek öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı araştırmalarla desteklenmektedir (Akbay ve Gizir, 2010; Nartgün ve Çakır, 2014; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017). Ergenlerle yürütülen bir başka çalışmada, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya konmuştur. Aynı çalışmadaki katılımcıların, başarı için gerekli olan akademik özyeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu ulaşılan bulgular arasındadır (Aydın, 2010). Akademik performansın göstergesi kabul edilen ve öğrenme için gerekli olan akademik güdülenmenin akademik başarı, akademik özyeterlilik ve sorumluluk alma düzeyi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılım göstermekte ve bilgiye ulaşma amacıyla çaba sarf etmektedirler (Eggen ve Kauchak, 2010). Avara (2015) lise öğrencilerinde akademik özyeterlilik, okul tükenmişliği ve

kariyer kararı yetkinlik beklentisi değişkenlerinin akademik güdülenmeyi yordama düzeylerini incelediği çalışmada, akademik güdülenme ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve akademik öz-yeterlilik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü korelasyon olduğunu saptarken, okul tükenmişliği ile orta düzeyde, negatif yönlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin öğrenmeye meraklı ve okula yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur (Zimmerman, 2008). Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrenciler başarısızlık karşısında vazgeçmemekte, başarıyı elde etmek için çeşitli çözüm yolları denemektedirler (Görmez, 2014). Akademik olarak güdülenmiş olan öğrencilerin öznel iyi oluş stratejilerini kullandıkları yapılan çalışmalarda görülmektedir (Eryılmaz, 2010). Psikolojik iyi oluşun yanı sıra umut ve dayanıklılık seviyelerinin de yüksek oluşu bu bireylerde gözlemlenen diğer özelliklerdir. Bu bağlamda bireylerin sosyal ve duygusal farkındalıklarının akademik süreci yönetebilme becerilerine katkı sağlayan unsurlar oldukları söylenebilmektedir. Duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, ergenlerin duygu düzenleme becerileri arttıkça akademik güdülenme düzeylerinin de arttığını saptanmıştır (Demireğen, 2019). Duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenme ilişkisinin ilkökul düzeyinde incelendiği bir diğer araştırma ise akademik güdülenmenin mutluluk ile pozitif yönlü, öfke ve üzüntü duyguları ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca duygu düzenlemenin akademik işlevselliği (başarı, katılım ve güdülenme) anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir (Kwon, Hanrahan ve Kupzyk, 2017). Eğitim hayatında aktif rol oynayan ve akademik güdülenmeyi etkileyen duygu düzenleme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının önemi yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Akademik güdülenmelerine katkı sağlayan becerileri kazanan bu öğrencilerin, eğitim hayatının beklentilerini karşılamaya hazır olacakları beklenmektedir.

Akademik açıdan güdülenmemiş öğrencilerin ise öğrenme sürecinin sorumluluklarını üstlenmemekle birlikte gerekli uğraşı da göstermedikleri gözlenmektedir. Okul tükenmişliklerinin yüksek düzeyde olmasına bağlı olarak bu öğrencilerin, okul bağlılıkları ve akademik güdülenmelerinin düşük olduğu görülmektedir (Özdemir, 2015). Ayrıca bu öğrencilerde zamanla okul terki davranışı da ortaya çıkmaktadır (Dilekmen ve Ada, 2005). Jiang, Rozenzweig ve Gaspard (2018) ergenler ile yaptıkları bir çalışmada akademik güdülenme ve başarının beklenti-değer-maliyet yaklaşımını yordama düzeyini incelemişlerdir. Bulgular incelendiğinde olumsuz

sınıf faaliyetleri, düşük sınav notları gibi olumsuz yaşantıların öğrencilerin beklentilerini düşürdüğü bunun sonucunda okulu uzatma ile okul terki davranışlarında artış meydana geldiği görülmektedir. Aynı araştırmada, okulu uzatma davranışıyla akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okula ait hissetme ve başarı güdülenmesi ileri yaş gruplarında da farklılık gösteren değişkenlerdir. Alçı (2018) sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin ait olma düzeylerinin akademik güdülenmelerini yordama düzeyini incelediği çalışmasında, mesleğe ait olma değişkeninin öğrencilerin akademik güdülenmelerini güçlü bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Üniversite düzeyinde yapılan akademik güdülenme çalışmalarında diğer kademelere göre farklı değişkenlerin de yer aldığı görülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencileriyle yürütülen bir başka araştırmada, akademik güdülenme düzeyi cinsiyet, öğrenim türü, algılanan sosyo-ekonomik düzey, üniversite tercih sırası ve akademik başarı ortalaması değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre akademik güdülenmelerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer yandan, akademik başarı ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönlü olduğu saptanmıştır. Ayrıca ikinci öğretime devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin, birinci öğretime devam eden öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. Son olarak üniversite tercihlerinde ilk üç tercihinden birine yerleşen öğrencilerin ilk on tercihinden birine yerleşenlerden daha yüksek güdülenme düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2011).

Güdülenme düzeyi düşük olan öğrenciler potansiyellerinin altında davranışlar sergilemektedirler. Bunun sonucunda bireylerin öğrenmesine katkı sağlayan psikolojik iyi oluş, hazırbulunuşluk, etkinliğe merak ve akademik başarı gibi faktörler olumsuz etkilenmektedir (Calp ve Bacanlı, 2016). Özellikle bu öğrencilerin depresif belirti ve anksiyete düzeyleri arttıkça akademik güdülenmelerinin düştüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin içselleştirilmiş problemlerine rağmen öğretmen desteği, ebeveyn kontrolü ve okula bağlılıkları istendik düzeyde ise akademik güdülenmelerinin artacağı yapılan araştırmalarda görülmektedir (Elmelid, Stickley, Lindblad, Schwab-Stone, Henrich ve Ruchkin, 2015).

Alanyazın incelendiğinde akademik güdülenmenin öğrencinin öğrenme sürecine, akademik başarısına ve sorumluluklarını yerine getirmedeki çabasına kadar pek çok alanı etkilediği görülmektedir. Akademik güdülenme okul ortamındaki bireyin zihinsel,

duygusal ve davranışsal olarak öğrenmeye hazır olması anlamına gelmektedir (Sıcak ve Başören, 2015). Gilman ve Anderman (2006) yürüttüğü bir çalışmada ergenlerin güdülenme düzeyleri ile kişilerarası, kişisel ve akademik işlevsellik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar güdülenme düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarı, kişilerarası ilişkiler, özsaygı, aile doyumu ve okula aidiyet düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca güdülenme düzeyi ile sosyal stres, kaygı ve depresyon arasında negatif yönlü korelasyon olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında akademik, sosyal ve psikolojik yönden iyi oluşun yüksek güdülenme düzeyi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bireyin günlük davranışlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörler mevcuttur (Akbaba, 2006). Bu bağlamda faktörlerin niteliği kişinin hayatının birçok alanında önemli yer edinmektedir. Kiefer, Alley ve Ellerbrock'a (2015) göre olumlu algılanan öğretmen ve akran desteği akademik güdülenme, okul bağlılığı ve derse katılım düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Güdülenme sürecinde öğrencilerin dışsal faktörlerin etkisiyle sorumluluklarını gerçekleştirme yönünde adım attıkları düşünülmektedir. Okullarda öğretmen desteğinin birçok öğrenci için güdüleyici faktörlerden biri olduğu bilinmektedir. Geçer (2002) ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde yürüttüğü çalışmasında, öğretmen yakınlığının güdülenme ve tutum ile orta düzeyde, öğrenci başarısıyla düşük düzeyde ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmen yakınlığının tutum ve güdüyü yordadığını saptamıştır. Bu bağlamda, öğretmen desteğinin öğrencilerin akademik süreçlerine ilişkin eksik yönlerini tamamlayıcı görev üstlendiği söylenebilmektedir.

Öğrenciler akademik faaliyetleri yerine getirme aşamasında neler yapması gerektiği konusunda eksik bilgiye sahip olabilmektedirler. Bu durumu öngören bir çalışmada, lise öğrencilerine bilişsel-davranışçı kurama dayalı grup rehberliği etkinlik programı uygulanmıştır. Deneysel gerçekleştirilen bu çalışma sonrasında grup rehberlik etkinliğinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, başarı düzeyi ve sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, grup rehberliği programı uygulanan deney grubunun akademik güdülenmesi ve akademik benlik saygısında anlamlı düzey artış görülürken, sınav kaygısı düzeyinde anlamlı bir azalış olduğu saptanmıştır (Bozanoğlu, 2004a).

Psikoeğitim programları öğrencilerin akademik gerekliliklerini yerine getirmesi için gerekli olan kazanımları edinme sürecinde destekleyici faaliyetlerdir. Berber Çelik (2016) liseye devam eden ergenlere yönelik hazırladığı eğitim programında, bilinçli

internet kullanımının, akademik güdülenmenin desteklenmesinin ve zamanı etkili kullanmanın, ergenlerin internet bağımlılığı eğilimlerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Zamanı etkili kullanma ve akademik güdülenmeyi arttırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmaya bakıldığında, eğitim programına katılan öğrencilerin interneti bilinçsiz kullanma eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Deneysel araştırmalarda görüldüğü üzere psikoeğitim programlarının, öğrencilerin istenmedik davranışlarını azalttıkları ve akademik sürece yönelik istenilen davranışlarını arttırdıkları söylenebilmektedir.

Davranışlar üzerinde etkili ve akademik güdülenme düzeyi ile ilişki olduğu düşünülen bir diğer dışsal faktör bireyin içinde bulunduğu aile yapısıdır. Öğrencilerin içinde bulunduğu aile ilişkileri akademik performansları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyoekonomik durum (SED) ile akademik başarı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Özellikle SED’i yüksek ebeveynlerin çocuklarının, SED’i düşük olan ebeveynlerin çocuklarından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, yüksek sosyo-ekonomik düzey ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarında daha aktif rol oynamalarına ve sorunlarına zamanında çözüm sunmalarına katkı sağlamaktadır (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016). Ebeveynlerin eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı gibi diğer dışsal etkenlerinde akademik güdülenme ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Görüldüğü gibi güdülenme üzerinde içsel ve dışsal birçok faktörün önemli bir yeri olduğu söylenebilmektedir.

Akademik güdülenme üzerinde rol oynayan yaşamda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yaklaşımı, güdülenmeyi etkileyen içsel faktörlerden biri sayılmaktadır. Bu bağlamda yapılan bir araştırmaya bakıldığında, duygu odaklı başa çıkma başa çıkma becerilerini kullanan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin, problem odaklı başa çıkma becerileri kullanan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir (Struthers, Perry ve Menec, 2000). Dolayısıyla, sağlıklı başa çıkma becerileri kazanımının öğrencilerin geleceğini etkileyen eğitim süreçleri için gerekli olduğu söylenebilmektedir. Ancak, bazı içsel faktörleri (zihinsel kapasite, dikkat düzeyi vb.) geliştirmeye yönelik çaba bireyler için zorlu bir duruma dönüşebilmektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada akademik güdülenme ile akademik işlevsellik (okuma, matematik puanları, not ortalaması) arasındaki ilişki ele alınmıştır. Sonuçlar DEHB olan öğrencilerin olmayan akranlarına kıyasla daha düşük akademik güdülenmeye sahip

olduğunu göstermiştir. Ayrıca DEHB olan öğrencilerin dışsal güdülenme düzeyi ile ödev performansı ve yüksek not ortalaması arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. İçsel güdülenmesi yüksek DEHB olan öğrencilerin ise yüksek okuma akıcılığına sahip olduğu saptanmıştır (Smith, Langberg, Cusick, Green ve Becker, 2020).

Öğrencilerin bilişsel kapasitesi, yetenekleri ve amaçları güdülenmeyi etkileyen içsel faktörlerdendir (Aktaş, 2017). Görüldüğü üzere farklılaşan zihinsel kapasite, kişilik özellikleri ve sosyal çevre akademik başarı performansı üzerinde etkilidir (Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Akademik hedeflere ulaşma sürecindeki güdülenme doğrudan gözlenemeyeceği için bireyin hedefe yönelik çabası, ulaşmak için ayırdığı süre ve sonucunda elde ettiği başarı güdülenmenin göstergesi sayılmaktadır. Kısaca, bireysel farklılıkları içeren içsel faktörlerin güdülenme düzeyi üzerinde dışsal faktörler kadar belirleyici olduğu söylenebilmektedir.

Genel olarak incelendiğinde akademik güdülenmenin eğitim ve öğrenme üzerinde önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okul ortamındaki güdülenmelerini etkileyen birçok faktörün varlığından söz edilmektedir. Kuramcılar güdülenmeyi etkilediği düşünülen bu faktörleri farklı açılardan ele almaktadırlar. Dolayısıyla bir sonraki kısımda güdülenme kavramını anlamak açısından güdülenme kuramlarına yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Güdülenme kuramlarına yönelik kuramsal bilginin ardından akademik güdülenmeyi etkileyeceği umulan akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme değişkenlerine detaylı bir şekilde değinilecektir.

Güdülenme Kuramları

Güdülenmeyi etkileyen pek çok faktör sebebiyle güdülenmenin sabit bir tanımını yapmak zordur. Kavramı detaylı incelemek amacıyla çeşitli güdü kuramları ortaya çıkmıştır. Kişinin davranışlarına yönelik sorulan “neden” sorusuna her kuram farklı açıdan yanıt sunmaktadır (Reeve, 2009). İlk zamanlarda kuramlar güdülenme üzerinde ödül-ceza sistemi, dürtü-ihtiyaçlar gibi etkenler üzerinde odaklanırken zamanla sosyal-bilişsel yönelimli araştırmacıların katkılarıyla farklı kuramlar geliştirilmiştir (Wentzel ve Wigfield, 2009). Bu kısımda akademik güdülenmeyle ilişkili olduğu düşünülen psikanalitik kuram, davranışçı kuram, insancıl (hümanistik) kuram, sosyal bilişel kuram,

beklenti-değer kuramı, yükleme kuramı ve başarı hedef yönelimleri kuramı sırasıyla ele alınmıştır.

Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramı ortaya atan Sigmund Freud, insan davranışlarını açıklarken içgüdü kavramı ve biyolojik terimlerden yararlanmıştır. Freud kuramında içgüdü kavramını detaylı bir şekilde ele almaktadır. İçgüdü bireyin gelişim, değişim ve büyüme gibi hayatını etkileyen süreçlerde rol oynamaktadır. Freud güdülenmenin esas kaynağının libido olarak tanımladığı yaşam içgüdü olduğu ileri sürmüştür (Corey, 2008). Libido, bireyin arzuları giderilene kadar bu arzuların enerji yoğunluğunu arttırmaktadır (Burger, 2006). Freud, güdülenme sürecinde doğuştan sahip olduğumuz dürtü ve içgüdülerimizin etkili olduğunu savunmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu yaklaşıma göre güdülenme, bilinç ve bilinçdışı süreçlerin çatışmasından meydana gelmektedir (Murdock, 2014).

Psikanalitik kuram insan davranışlarını etkileyen güdülenme konusunda hedonistik bir tutum sergilemektedir. Freud'a göre insanlar acıdan kaçarak zevk veren şeylere yönelmeye güdülenmişlerdir. Haz ilkesi olarak tanımlanan bu ifade dürtülerin oluşturduğu gerilimin giderilmesiyle sağlanmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bireyin davranışlarına etki eden güdü karşılanmazsa, bilinçdışına itilir ve farklı formlarda tekrar bilince çıkmaktadır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Kurama göre güdüler, kişisel çatışmaların meydana gelmemesi için bilinçdışında tutulmaktadır (Rubinstein, 1980).

Psikanalitik kuram, güdülenmeyi ele alan kuramların başında yer almaktadır. Bu yaklaşım güdülenmeyi belirli çerçeveden açıkladığı için kavramı bütün olarak tanımlama konusunda sınırlı kalmaktadır. Psikanalitik kuramın güdülenmeyi açıklarken bireyin içsel süreçlerine odaklanarak çevresel etmenleri dikkate almadığı görülmektedir. Eğitim öğretim sürecinde gerekli güç olan güdülenmenin bireyin kişilik özellikleri, sosyal desteği, hedefleri, okul iklimi gibi birçok faktörden etkilendiği düşünüldüğünde, psikanalitik kuramın akademik güdülenmeyi açıklama konusunda sınırlı kaldığı söylenebilmektedir.

Davranışçı Kuram

Davranışçı yaklaşım, ölçülebilir ve gözlenebilir davranışları ele alarak öğrenme sürecini koşullanma ile açıklamaktadır. Kurama göre klasik ve edimsel olmak üzere iki tür koşullanma bulunmaktadır (Burger, 2006). Öğrenme, koşullanma türlerine göre ele alındığında uyaran-tepki bağının önemi ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuram, güdülenmeyi de öğrenme gibi koşullanma türleriyle açıklayarak dışsal faktörlerin önemini vurgulamaktadır (Akbaba, 2006). Bu yaklaşıma göre öğrenme, yaşantılar sonucu ortaya çıkan davranış değişikliği olarak ifade edilmiş olup güdülenme de aynı biçimde tanımlanmıştır.

Skinner'in ortaya attığı edimsel koşullanma kuramı, akademik alandaki güdülenmeyi açıklarken etkili bir yöntem sunmaktadır. Edimsel koşullanmaya göre pekiştirme ve ceza davranışın yapılma sıklığını etkileyen unsurlardır. Pekiştirme, davranışın ortaya çıkma sıklığını arttırmak için kullanılırken ceza ise davranışın yapılma oranını azaltmak için uygulanmaktadır (Senemoğlu, 2011). Bu bağlamda bireyin davranışları incelenirken çevresi ön planda tutulmaktadır. Davranışçılara göre verimli ders çalışan bir öğrenci bu davranışını önceden aldığı pekiştireçler ile öğrenmiştir. Pekiştirme sürecinin devam etmesiyle de davranışın sürekliliği sağlanmıştır. Davranış kazandırma sürecinde pekiştirmenin uygulanması bireyi istendik düzeyde güdülemektedir (Özçalışan, 2012). Davranışçı kuramcılar özyeterlilik, kendini gerçekleştirme, beklenti gibi içsel etkenleri göz ardı etmemekle birlikte güdülenme sürecinde dışsal etkenleri ön planda tutmaktadırlar (Yazıcı, 2009). Edimsel koşullanmaya göre bireyin çevresi istendik şekilde düzenlenirse güdülenme sağlanabilmektedir. Bu yaklaşım, davranış kazandırmak için işlevsel bir yöntem sunmaktadır (Gordan ve Krishanan, 2014).

Davranışçı kuramcılara göre koşullar düzenlendiğinde bütün öğrenciler öğrenebilmektedir (Weegar ve Pacis, 2012). Okul ortamında eğitimcilerin, öğrencilerin güdülenme davranışlarını övgü, ödül, beğeni gibi pekiştireçler ile desteklemelerinin gerekliliğini savunmaktadırlar (Açıkgöz, 2000). Diğer yandan aile de öğrencinin akademik güdülenme sürecini etkileyebilmektedir. Öğrenci için ailesinin takdirini kazanmak önemliyse öğrencinin derslerine dönük güdülenmesinin artması beklenmektedir (Petri ve Govern, 2013). Görüldüğü üzere, kurama göre güdülenme sürecinde ödül kritik bir noktadadır. Bazı zamanlarda davranışı meydana getiren

güdüleyici sebep bilinmeyebilir; çünkü davranışın üzerinde birden fazla güdüleyici etken bulunabilmektedir.

Davranışçı kuram, güdülenmeyi açıklama konusunda yetersiz kaldığını ileri süren bazı kuramcılar tarafından eleştirilmiştir. Bu kuramcılar bireyin bilişsel ve sosyal süreçlerini incelemenin güdülenmeyi daha kapsamlı açıklayacağını ileri sürmektedirler. Ancak davranışçı kuramın eğitim öğretim sürecinde davranışların ortaya çıkma sürecini ele alması ve güdülenmeyi kuramsal bir çerçeveye oturtması bakımından uygulanabilir yöntem sunduğu düşünülmektedir.

İnsancıl (Hümanistik) Kuram

İnsanın ihtiyaçlarını irdeleyen ve güdülenme konusunda farklı bir bakış açısı sunan diğer kuram, insancıl kuramdır. Bu yaklaşım bireyin güdülenme sürecini önemli bir noktadan ele almaktadır (Sheldon ve Kasser, 2001). Carl Rogers ve Abraham Maslow'un bu kuramı temsil eden iki önemli isim olduğu bilinmektedir. Psikanalitik kuramcılar, insan davranışlarını bilinçdışında yer alan güdülerin varlığı, davranışçı kuramcılar çevresel faktörlerin etkisi ile açıklarken insancıl kuramcılar davranışları güdüleyen en önemli faktörün bireyin kendini gerçekleştirme potansiyeli olduğunu ileri sürmektedirler (Petri ve Govern, 2013).

İnsancıl kuram, bireylerin özerk seçimler yapabildiği ve davranışlarını kontrol edebildiği görüşüne dayanmaktadır. Bireyler, aldıkları kararların sorumluluğunu üstlenerek hayatlarını yönlendirme gücüne sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, bilinçdışı gibi içsel süreçler ve dışsal uyarıcılar davranışı şekillendiren unsurlar olarak görülmemektedir. İnsan davranışlarını gelişim ve kendini gerçekleştirme sürecinde ortaya çıkan ihtiyaçları gidermek için gerçekleştirmektedir (Burger, 2006). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisini ortaya attığı kuramında, insanın gelişim sürecinde önemli olan gereksinimlerini en temel düzeyden en gelişmişe doğru sıralamaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi fizyolojik gereksinimler, güvenlikte olma, sevgi ve aidiyet hissi, saygı ve kendini gerçekleştirme süreçlerinden oluşmaktadır. Kuram ilk basamaktan başlayarak karşılanan ihtiyaçların bir sonraki basamağa geçebilmek için ön koşul olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda bireyin en son adım olan kendini gerçekleştirme basamağına gelebilmesi için önceki ihtiyaçları belli bir doyum noktasına kadar karşılamış olması beklenmektedir. Maslow'a göre gereksinimler, davranışı başlatıp sürdürmek için gerekli olan güdülenmeyi sağlayan faktörlerdir (Burger, 2006).

Maslow'un kuramına göre bireyin nihai hedefi kendini gerçekleştirme'dir. Bireyin ihtiyaçlar hiyerarşinin en üst noktasında bulunan bu aşamaya gelebilmesi için fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak psikolojik gereksinimleri de içine alan süreçten geçmesi gerekmektedir. Eğer organizmanın ihtiyacı karşılanmazsa tüm enerjisinin, doyurulmamış ihtiyacı üzerine odaklanacağı savunulmaktadır (Maslow, 1943). Bu açıdan bakıldığında, Maslow'un kuramının eğitim öğretimde farklılık gösteren öğrenci güdülenmelerini açıklamaya kaynak sağladığı söylenebilmektedir. Akademik olarak güdülenme için öğrencilerin ilk olarak fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmış olması beklenmektedir. Temel ihtiyaçları sağlanan bireylerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermek için hazır hale gelecekleri düşünülmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Ayrıca ihtiyaçlar kuramı, öğrenci davranışlarını anlama konusunda öğretmene rehberlik etmektedir. Okul ortamında istenmedik öğrenci davranışları pek çok nedenden kaynaklanabilmektedir. Örneğin dikkat çekmek ve kabul görmek için dersin huzurunu bozan bir öğrencinin davranışı Maslow'un ihtiyaçlar kuramı çerçevesinde çözülebilmektedir (Açıkgöz, 2000).

Rogers'ın bireyi merkeze alan yaklaşımı da kendini gerçekleştirme kavramı üzerine odaklanmaktadır. Rogers kendini gerçekleştirme sürecinde organizmanın sahip olduğu potansiyeli tam olarak kullanması gerektiğini savunmaktadır. Bireyin davranışlarına kendini gerçekleştirme güdüsü yön vermektedir (Burger, 2006). Bu yaklaşıma göre kendini gerçekleştirme güdüsü, bireyin büyüme ve gelişimine katkı sağlayan güçtür. Rogers kuramında, bireyin değişimi için kendi değerlerini, ilgilerini ve gereksinimlerini ön planda tutarak özerk seçimler yapabileceğini ileri sürmektedir (Burger, 2006). Rogers okul ortamında öğrenme sürecine katılım için bireyin içten gelen güdüye ihtiyacı olduğunu söylemektedir. Öğrenci özgür iradesiyle seçeneklerini değerlendirip karar verme ve eyleme geçme potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak insancıl kuram, kendini gerçekleştirme eğiliminin ve ihtiyaçların güdülenme sürecinde etkili olduğunu savunmaktadır. Akademik sorumlulukların yerine getirilmesinde ihtiyaçların giderilmesi ve öğrencinin kendini gerçekleştirme isteğine sahip olması beklenildiğinden kuramın akademik güdülenmeyi açıklayabileceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Güdülenme konusunu ele alan bir diğer kuram Bandura tarafından ortaya atılan sosyal bilişsel kuramdır. Bu kurama göre güdülenmede inanç, duygu ve düşünceler kritik öneme sahip olup sosyal çevre öğrenme üzerinde etkilidir. İnsan bilgi, beceri, inanç, değer, norm ve tutumlarına yönelik öğrenmeleri sosyal çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenilen bu davranışların kabul edilirliliği, yararlılığı ve sonuçları bireyin çevresiyle etkileşime girmesi ve gözlem yapmasına bağlı olarak belirlenmektedir (Schunk ve Usher, 2012). Bu yaklaşıma göre bireysel faktörler, bireyin gerçekleştirdiği davranış ve çevre karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Etkileşimsel olan bu süreç, karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak tanımlanmıştır. Karşılıklı belirleyicilik, sosyal çevrenin birey davranışını, birey davranışının da sosyal çevreyi değiştirebileceği temeline dayanmaktadır. Bu belirleyiciliğin, bireyin meydana gelecek olan diğer davranışları üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir (Senemoğlu, 2011).

Sosyal bilişsel kurama göre birey duygu, düşünce ve davranışları üzerinde öz düzenlemeye sahiptir. Bu bağlamda öz düzenleme bireyin hedeflerine ulaşma sürecinde kritik rol oynamaktadır (Schunk ve Usher, 2012). Bireyin güdülenmeye neden olan duygusal ve bilişsel süreçleri incelenirken bu sosyal bilişsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bandura (1999) ortaya attığı sosyal bilişsel kuramda bireyin kendi güdülenme sürecinde aktif rol aldığını ifade etmektedir. Sosyal bilişsel kuramcılar, bireyin sergileyeceği performans karşısında elde edeceği ödülün (maddi veya manevi) güdülenmenin temelini oluşturduğunu savunmaktadırlar. İlerleyen süreçlerde güdülenmenin daha iyi açıklanabilmesi amacıyla “özyeterlilik” kavramı ortaya çıkmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2004). Özyeterlilik, bireyin performansını ortaya koyabilmesi için gerekli olan davranış düzenleme ve uygulama sürecinde kendisine yönelik algı ve inancı olarak ifade edilmektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Bireyin kendi yeterliliğine ilişkin bu algısı güdülenme ve öğrenme sürecinde oldukça etkilidir. Özyeterlilik, bireyin belirlediği zorlu hedeflere ulaşabilmesi amacıyla ortaya koyduğu sürekli çabayı belirlemektedir (Schunk ve Usher, 2012). Ayrıca özyeterliliğin, öznel iyi oluş ve başarı için gerekli olduğu bilinmektedir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Özyeterlilik algısı yüksek kişiler, zorlu görevler karşısında yılmadan çaba gösterirken (Zimmerman, 2000), düşük öz yeterlilik algısına sahip bireyler mücadele

etmeleri gereken zamanlarda sorumluluklarını gerçekleştirmekten kaçabilmektedirler (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Bandura'ya göre özyeterlilik psikolojik/duygusal durum, dolaylı gözlem, geçmiş yaşantılar ve sözel mesaj-ikna olmak üzere dört faktörün etkisiyle oluşmaktadır. Bireyin geçmiş yaşantılarında ortaya koyduğu performanslar, davranışlarının sonucuna yönelik algısını etkileyen en önemli unsurdur. Ayrıca başkalarının çabalayıp karşılığını alması (dolaylı gözlem), bireyin başarması için gerekli olan kapasiteye yönelik olumlu düşünceleri (sözel mesaj-ikna) ve karşılaşılacak zorluklar karşısında bireyin kaygı düzeyini kontrol edebilme becerisi (psikolojik/duygusal durum) özyeterlilik algısını oluşturmaktadır (Bandura, 1977).

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin akademik sorumluluklarına yönelik davranışları ele alınırken bu unsurlardan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Kuram açısından ele alındığında, akademik görevini başarıyla tamamlayan öğrencilerin bir sonraki çabalarında başaracaklarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Diğer yandan okul, akranların bir arada bulunarak birbirini etkilediği ortam sunmaktadır. Öğrenciler, akranlarının performanslarının sonucunda elde ettiği ödülü gözlemleyerek özyeterlilik algılarını geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin, akademik performanslarına dönük akran, aile ve öğretmenlerinden aldıkları olumlu geri bildirimlerle başarı inançlarını pekiştirecekleri söylenebilmektedir. Öğrencilerin davranışları üzerindeki yeterlilik algısı kaygı düzeyi ve stres gibi içsel faktörlerden de etkilenebilmektedir. Yapılan bir çalışmada, öznel iyi oluşu yüksek olan öğrencilerin özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012).

Görüldüğü üzere sosyal bilişsel kuram, bireyin güdülenme sürecinde davranışlarının sonucuna yönelik algısı, performansına yönelik inancı ve sosyal çevreyle etkileşimini ele almaktadır. Bu bağlamda akademik güdülenmeyi açıklarken kapsamlı bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

Beklenti-Değer Kuramı

Güdülenmeyi bilişsel açıdan ele alan bir diğer yaklaşım, beklenti-değer kuramıdır. Kuram, başarı için her bireyin farklı düzeylerde çaba gösterdiğini savunmaktadır. Beklenti-değer kuramı, Lewin'in (1938) davranışa yönelik kişisel değer ve Tolman'ın (1932) başarı sürecinde beklentinin önemi vurgusuna dayanmaktadır

(Akt. Wigfield, Tonks ve Klauda, 2009). Kurama yönelik çalışmalar, Atkinson'un (1957, 1964) başarı güdülenmesini ele alan beklenti-değer yaklaşımı ile Wigfield, Eccles gibi araştırmacıların çalışmalarıyla geliştirilmiştir (Wigfield ve Eccles, 2002).

Beklenti-değer kuramcıları, davranışa yönelik beklenti ve değer algılarının güdülenmeyi etkilediği görüşünü ileri sürmektedirler (Brophy, 1999). Bu kurama göre bireyin eyleme geçmesi için hedefin ulaşılabilir olması gerekmektedir. Kişi gerçekleştiremeyeceğini düşündüğü hedeflere odaklanmaktan kaçınmaktadır. Başarma davranışı Atkinson'a göre kaçınma (başarısızlık korkusu) ve yaklaşma (başarı umudu) olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Kişi başaracağına yönelik umuda sahipse hedefleri için eyleme geçmektedir. Diğer yandan başarısızlık korkusu bireyin eyleme geçmesine engel olmaktadır. Yaklaşma göre yüksek başarı güdülenmesi öğrencilerin orta güçlükteki hedeflere yönelip başarı tatminini yaşamasını sağlamaktadır. Bu öğrencilerin başarması zorlu olan görevlerden kaçındıkları söylenebilmektedir. Düşük başarı güdülenmesi ise öğrencileri çok kolay veya çok zor olan hedeflere yöneltmektedir. Kolay hedefler başarı tatminini doğrudan sağladığı için seçilirken, zorlu hedefler başarısızlığın sonucuna mazeret sunduğu için tercih edilmektedir (Weiner, 1992; Akt. Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Atkinson'un kuramı, Eccles ve diğer araştırmacıların katkılarıyla geliştirilmiştir. Kişinin öznel değerleri, başarıya yönelik beklenti ve algısının akademik ortamdaki güdülenme sürecini nasıl etkilediğini inceledikleri görülmektedir (Wigfield, 1994). Bu modelde beklenti, kişinin başarılı olup olamayacağına yönelik tahmini olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamında öğrencilerin başaracaklarına dair yüksek beklentiye sahip olmaları hedefe ilişkin güdülenme düzeylerini arttırmaktadır. Değer kavramı ise başarıma olasılığı bulunan görevin birey için ne kadar ilgi çekici olduğuyla ilişkilidir. Öğrencilerin bir göreve verdikleri değer çabalama düzeylerini belirlemektedir (Dönmez ve Kaya, 2016). Kurama göre öznel değer başarı, ilgi değeri, görevin yararlılığı ve bedel olmak üzere dört ana unsurdan oluşmaktadır. Başarı, iyi yapılan görevin önemini tanımlamaktadır. İlgi değeri, görevin uygulanma sürecinde elde edilen hazzı ifade etmektedir. Görevin yararlılığı, görevin kişinin gelecek planlarına yönelik nasıl katkı sağlayacağıyla ilişkilidir. Bedel ise kişinin görevi gerçekleştirmek için vazgeçmek zorunda kaldığı seçenekleri vurgulamaktadır (Wigfield ve Eccles, 2002). Eccles ve arkadaşlarının geliştirdiği beklenti-değer modeli öğrencilerin başarıya yönelik bireysel beklentileri, başarı güdülenmeleri ve değer yüklemeleri hakkında fikir sunmaktadır.

Sonuç olarak beklenti-değer yaklaşımına göre okul ortamında öğrenciler, karşılaştıkları seçenekleri değerlendirerek başarıma olasılığı yüksek ve kendileri için değere sahip olan görevlere güdülenmektedirler (Açıkgöz, 2000). Bu bağlamda, kuram çerçevesinde akademik güdülenme açıklanırken beklenti ve değer kavramlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Yükleme Kuramı

Güdülenmeyi bilişsel açıdan ele alan kuramlardan bir diğeri yükleme kuramıdır. Yükleme kuramcıları, bireyin sergilediği davranışa yöneltilen “neden” sorusuna verilen yanıtları incelemiştir. Yüklem, bireyin kendi ve diğerlerinin davranışlarını anlamlandırmak için çaba harcamasını ifade etmektedir. Kurama yönelik çalışmalar ilk olarak Fritz Heider (1958) tarafından yapılmıştır. Heider’e göre birey davranışların nedenlerini anlamlandırırken içsel (çaba, ilgi, beceri, kişilik özellikleri vb.) ve dışsal (görevin zorluğu, şans vb.) olmak üzere iki tür nedensel yüklemde bulunmaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2014). Örneğin mevcut şartlarda olayın kazara meydana geldiğini düşünen birey, olayın nedenlerini kendinden bağımsız olarak içinde bulunulan durum, şans gibi dışsal faktörlere atfedebilmektedir. Bu bağlamda yüklem kuramı, kişinin eğitim ortamında başarı performansları ile benliği arasında ilişki olduğunu ve nedensel yüklemenin akademik başarı performanslarına yönelik duyuşsal tepkiyi ortaya çıkardığını vurgulamaktadır (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012).

Fritz Heider’in ortaya attığı görüşleri ileri taşımak isteyen Bernard Weiner, yüklem kuramına ilişkin çalışmaları detaylandırmıştır (Weiner, 2010). Weiner’ın görüşleri akademik ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar üzerine şekillenmiştir (Alderman, 2004). Weiner’ın alanyazına en önemli katkısı, kişinin akademik başarısını etkileyen güdülenme sürecinde kuramın uygulanabilir olmasıdır (Weiner, 2010). Kısacası kuramın temelinde, kişinin başarı performansı nedenlerine ilişkin algısı ve nedensel yüklemelerinin kendi davranışları üzerindeki etkisi yer almaktadır (Kızılgın ve Dalgın, 2012).

Bernard Weiner başarı performansına yönelik nedensel yüklemeleri denetim odağı (içsel-dışsal), süreklilik (kalıcı-geçici) ve kontrol boyutu olmak üzere üç kategoride incelemiştir. *Denetim odağı*, davranışın sonuçlarına ilişkin yüklemeleri içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Bireyin yaptığı nedensel yüklemeler içsel (ilgi, çaba, beceri, ruh hali vb.) veya dışsal (şans, fiziksel koşullar, işin zorluğu vb.)

faktörler üzerine şekillenmiştir. *Süreklilik*, bireyin yüklediği nedenin kalıcı veya geçici olup olmadığıyla ilişkilidir. Kişinin algıladığı neden zaman içinde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu noktada amaca yönelik çaba, şans faktörünün etkisiyle elde edilen yardım, hasta olma hali geçici neden sayılırken kişinin yeteneği, zihinsel kapasitesi ve ilgisi kalıcı nedenler olarak tanımlanmaktadır. *Kontrol boyutu*, davranışı meydana getiren nedenlerin kontrol edilme düzeyini ifade etmektedir. Kişinin başarı performansını etkileyen unsurların kontrol edilip edilemeyeceğiyle ilişkilidir. Örneğin, bireyin gayreti kontrol edilebilirken işin zorluğu kontrol edilemeyen nedenler arasında yer almaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2014).

Yükleme kuramı, eğitim alanında öğrenci performanslarının nedenlerini açıklayabilmek için önemli katkılar sunmuştur. Nedensel yüklemeler başarı üzerinde etkili olan güdülenme sürecini etkilemektedir. Başarılı öğrencilerin başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemeleri yaparken içsel ve kontrol edilebilir noktalar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler bir sonraki performanslarında başarıya ulaştıran şartları sağlamak için çaba sarf etmektedirler (Weiner, 2010). Başarısız öğrencilerin ise performansının sonucunu çoğunlukla dışsal (fizyolojik ve psikolojik durum, aksilik vb.) nedenlere yükledikleri söylenebilmektedir. Diğer yandan bu öğrencilerin performanslarının sonucunu değiştirmek için çabaladıkları görülmektedir. Ancak, performansın sonucu içsel ve değiştirilemez nedenlere yüklendiğinde öğrencilerin akademik sürece güdülenmesi zor olmaktadır (Cook ve Artino, 2016).

Yükleme kuramı, bireyin iyi oluşuna etki eden psikolojik süreçlerden etkilenmektedir (Weiner, 2000). Başarıya ilişkin performansını içsel nedenlere yükleyen öğrencilerin öz değer ve kendilerine yönelik saygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan içsel nedenlere yüklenen başarısızlık kişinin utanç duygusu yaşamasına yol açabilmektedir (Weiner, 1985). Kişinin yaşadığı utanç duygusu, bir sonraki eylemini güdüleyici işlev görebilir; çünkü öğrenci karşılaştığı sonuçtan kendisini sorumlu tutmaktadır. Başarısızlık performansının kontrol edilemeyen nedenlere yüklenmesi ise kişinin öğrenilmiş çaresizlik yaşamasına neden olabilmektedir. Bu durumda başarısızlık geleceğe ilişkin beklentileri azaltan, sürekli devam edecek olan kalıcı nedenlerden kaynaklanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Nedensel yüklemelerin bu boyutunu kullanan öğrencilerin akademik olarak güdülenmelerinin zor olacağı düşünülmektedir. Başarı sonucunu dışsal nedenlere atfeden öğrenciler elde ettikleri sonucun kendilerinden kaynaklanmadığını düşünerek minnet duygusu

hissederler. Öte yandan dışsal nedenlere yüklenen başarısızlık ise öfke duygusuna yol açmaktadır (Weiner, 2000).

Görüldüğü üzere yükleme kuramı, bireyin başarı performanslarını nasıl algıladığı ve değerlendirdiği konusuna çerçeve sunmaktadır. Yaklaşımına göre, eğitim ortamındaki öğrenci davranışları, nedensel yüklemelerin denetim odağı (içsel/dışsal), süreklilik (kalıcı/geçici) ve kontrol edilebilme boyutlarıyla açıklanabilmektedir. Ayrıca öğrencinin performanslarına yönelik nedenler bilindiğinde güdülenme düzeylerini arttıracak çalışmalar planlanabileceği öngörülmektedir.

Başarı Hedef Yönelimleri Kuramı

Başarı hedef yönelimleri kuramı, 1970’li yılların sonlarına doğru ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Diğer güdülenme kuramlarından etkilenen yaklaşım, başarı hedefleri üzerine yoğunlaşmıştır. Başarı hedefleri kuramı Carol Dweck, Carole Ames, Marty Maehr ve John Nicholls gibi aynı zamanlarda çalışmalar yürüten araştırmacıların görüşlerine dayanmaktadır (Murayama, Elliot ve Freidman, 2012). Kuramı geliştiren araştırmacıların ortaya attığı teorilerde farklılıklar olsada, bu araştırmacıların temelde aynı görüşü savundukları bilinmektedir. Kısaca başarı hedef yönelimi, kişinin belirlediği hedeflere ulaşabilmek için inancını, öğrenmeyi isteme nedenlerine ilişkin algılarını ve hedeflerine odaklanmalarını ifade etmektedir (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı hedef yönelimleri, kişinin akademik başarı sürecinde güdülenmesine katkı sağlayan temel unsur olarak ele alınmaktadır.

Başarı hedef yönelimleri kuramı, farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve alanyazında çeşitli isimlerle tanıtılmıştır. Başarı hedefleri yaklaşımının şekillenmesinde önemli katkısı bulunan iki yönelim, Elliot ve Dweck’in (1988) öğrenme-performans hedefleri ile Nicholls’un (1984) görev-ego yönelimi yaklaşımıdır. Ayrıca Ames ve Archer’in yetkinlik-performans hedefi yaklaşımı da kurama katkı sağlamıştır (Ames ve Archer, 1988). Ancak daha sonraki yıllarda dikkate alınan görüş, farklı isimlendirmelerin sergilenen davranışlar açısından önemli olmadığı yönündedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Murphy ve Alexander, 2000). Bu nedenle araştırmanın diğer kısımlarında kuram, öğrenme ve performans hedefleri açısından ele alınmaktadır.

Öğrenme hedefleri, kişinin öğrenme etkinliklerine yönelik gösterdiği çabayı ifade etmektedir (Ames ve Archer, 1988). Öğrenme hedef yönelimine sahip öğrenciler belirledikleri standartlar doğrultusunda becerilerini geliştirmeye ve yetkinliklerini

arttırmaya odaklanırlar. Bu hedef yöneliminin özyeterlilik, öz düzenleme, kolay kaçmama, azimli olma gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Performans hedef yönelimde ise kişi elde edeceği başarıyı diğerlerine kanıtlama kaygısı taşımaktadır. Görevler diğerleriyle kıyaslanarak olumlu dışsal ödül almak ve başarılı görünmek için yapılmaktadır (Pintrich, 2000). Ayrıca bu hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin yardım almaya dirençli olma, başarısızlığı çaba yerine beceriye yükleme, zor karşısında yılma gibi davranışlar sergilediği görülmektedir (Ryan ve Pintrich, 1997).

Başarı hedef yönelimleri kuramı ilerleyen süreçlerde yeni çalışmalarla geliştirilmiştir. Özellikle performans hedef yönelimleri, yaklaşma ile kaçınma şeklinde iki alt modelde incelenmiştir. Performans yaklaşma yönelimi, kişinin başarı ve yeterliliklerini diğerlerine kanıtlama amacıyla çabalamasını ifade etmektedir. Performans kaçınma ise kişinin yetersiz, eksik ve başarısız görünmemek için güdülenmiş olmasını tanımlamaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Örneğin sınıfta herkesten başarılı olduğunu kanıtlama amacıyla derse katılan öğrenci performans yaklaşma yönelimi gösterirken; diğer öğrencilerin olumsuz yargılarından korktuğu için derse katılan öğrenci performans kaçınma yönelimi sergilemektedir (Pintrich, 2000).

Elliot ve meslektaşlarının yürüttükleri çalışmalar sonucunda, 2x2'li başarı hedef yönelimi yaklaşımını benimseyerek öğrenme hedeflerini de yaklaşma-kaçınma boyutları açısından iki ayrı kategoride ele aldıkları görülmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu kapsamda öğrenme ve performans hedefleri yaklaşma ile kaçınma olarak ayrı modellerde incelenmiştir. Öğrenme-kaçınma yöneliminde birey, hata yapmaktan ve eksik öğrenmelerden kaçınan mükemmeliyetçi kişilik özellikleri sergilemektedir (Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Öğrenme-yaklaşma sürecinde ise bireyin öğrendiklerini geliştirmek ve ilerletmek isteyen tutuma sahip olduğu görülmektedir (Murayama vd., 2012). İlerleyen süreçlerde kurama yeterlilik boyutu da eklenerek 3X2'li başarı hedef yönelimleri modeli ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar modelde yeterlilik kavramını temel alan inceleme sunmuşlardır (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Bu modelde kişinin sergilediği davranışın niteliğini belirlemek için yaklaşma-kaçınma yaklaşımıyla görev, öz ve diğerleri bağlamında değerlendirme ölçütleri oluşturulmuştur. Görev-yaklaşım modeli görev esaslı yeterliliğe (görevin doğru yapılmasına yönelik çaba), görev-kaçınma modeli görev esaslı yetersizlikten kaçış (görevin yapılış sürecinde meydana gelebilecek hatalardan kaçınmak) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yaklaşım modeli, bireyin kendini esas alan yeterliliğe (yapılan görevin daha iyisini yapmaya çalışma), öz-kaçınma modeli ise benliğe yönelik

yetersizlikten kaçış (yapılan görevin daha kötüsünü yapmaktan kaçınma) olarak ifade edilmektedir. Modelin sunduğu son değerlendirme ölçütü diğerleri kavramıdır. Diğerleri yaklaşma modeli, diğerlerini esas alan yeterliliğe (aynı görevi yaptığı kişilerden en iyisi olma çabası), diğerleri kaçınma modeli ise diğerlerini esas alan yetersizlikten kaçışa (aynı görevi yaptığı kişilerin gerisinde kalmama çabası) odaklanmaktadır (Elliot vd., 2011).

Özetle başarı hedef yönelimleri kuramı, eğitim-öğretim ortamındaki öğrencilerin okul-içi faaliyetlerinin, öğrenme süreçlerinin ve akademik sorumluluklarını yerine getirirken sergiledikleri performansların nedenlerini incelemeye yöneliktir (Ames, 1992). Bu kapsamda model, öğrenenlerin akademik sürece motive olma nedenlerini vurgulaması açısından göz önünde bulundurulmalıdır. Görüldüğü üzere güdülenme kavramı birçok kuram açısından ele alınmıştır. Eğitimde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğinden, öğrencilerin güdülenme düzeyleri açıklanırken tek bir boyutun yetersiz kalacağı bilinmektedir. Dolayısıyla, güdülenme kavramına sunulan farklı bakış açılarının ergenlerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını açıklama konusuna yardımcı olacakları düşünülmektedir.

Akran İlişkileri

İnsan ilk andan itibaren var olduğu toplumsal yapının içinde ilişki kurmaya gereksinim duymuştur (Hasta ve Güler, 2013). Bireyin çevresiyle kurduğu sosyal ilişki sayesinde sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi beklenmektedir. Bireyin kurduğu ilişkinin yapısı, derinliği ve sınırları etkileşim kurulan kişiye göre değişebilmektedir. Kişilerarası kurulan bu ilişki kanalıyla bireylerin birbirinden olumlu veya olumsuz şekilde etkilendikleri söylenebilmektedir (Erden İmamoğlu, 2009). Sosyal bir varlık olan insan, kurduğu bu ilişkiler ile yaşamını sürdürmektedir (Cüceloğlu, 2000).

Sosyal ilişki türlerinden biri olan akran ilişkilerinin, bireyin hayatında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde arkadaşlık ile akran ilişkisi kavramlarının birbiri yerine kullanıldığına rastlanmaktadır. Arkadaşlık, akran ilişkileri için önemli bir unsur olmasına rağmen aynı anlamı ifade etmemektedir. Arkadaşlık, bireyin akranı veya akranı olmayan diğer kişilerle kurduğu duygusal bağıdır. Akran ilişkileri ise bireyin akranlarıyla arasındaki farklı ilişki türlerini kapsamaktadır. Bireyin akranlarıyla kurduğu bu ilişkide düzenli ve ortak şekilde yürütülen faaliyetler

söz konusudur (Doll, Murphy ve Song, 2003). Ortak yapılan etkinliklere katılan bu akranlar birbirleriyle benzer özelliklere sahiptir.

Akranlar aynı gelişim döneminin özelliklerini gösteren ve yaşları birbirine yakın olan bireylerden oluşmaktadır (Santrock, 2012). Akran ilişkileri ise aynı yaş düzeyi ve olgunluk seviyesine sahip bu bireylerin karşılıklı etkileşimidir. Bireyin akran ilişkileri çocukluk döneminde başlayarak sosyal hayatın tamamında farklı özelliklerle devam etmektedir. Bu nedenle erken yaşlarda kurulmaya başlayan akran ilişkilerinin kişilik gelişiminde yadsınamaz bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Reitz, Zimmermann, Hutteman, Specht ve Neyer, 2014). Birey hayatında önemli bir yeri olan akran ilişkilerini geliştirirken aile ve toplum gibi çeşitli unsurlardan etkilenmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Son zamanlarda aile üyelerinin tamamının iş hayatına katılımı, çekirdek aile sayısının artması ve apartman yerleşiminin tercih edilmesiyle akran ilişkileri önem kazanmıştır (Gülay, 2009).

Akran ilişkileri, üyelerin birbirleriyle etkileşimde bulundukları kişiler arasında oluşmaktadır. Akran grubunu oluşturan üyelerin yaşı ve statüsü genellikle birbirine yakındır. Birey akranlarıyla kurduğu ilişki yoluyla davranışlarını, inançlarını ve değerlerini şekillendirmektedir (Kindermann ve Gest, 2009). Ayrıca olumlu akran desteği bireyin sosyal becerileri geliştirmesine de önemli katkı sağlamaktadır (Hay ve Ashman, 2003). Yapılan çalışmalarda araştırmacılar akran sosyal desteğinin bireyi değerli hissettirdiğini (Uslu, 2012), bireyin çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini (Uz-Baş ve Siyez, 2011) ve akademik başarıyı arttırdığını (Riese, Samara ve Lillejord, 2012) ortaya koymuştur. Liem ve Martin (2011) lise öğrencileriyle yürüttükleri bir çalışmada algılanan akran ilişkileri ile akademik performans arasında olumlu yönlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, olumlu akran ilişkilerinin sosyal becerilerin yanı sıra akademik performansı da destekleyici bir rol üstlendiği söylenebilmektedir.

Akran ilişkileri, bireyin çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak olumlu etkilere sahip olduğu gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir. Bazı akran gruplarının olumsuz davranış örüntülerini benimseyerek, tekrar ettikleri görülmektedir. Olumsuz akran gruplarının okul terki, devamsızlık problemleri, suçta sürüklenme, şiddete yönelme gibi davranışları pekiştirme riski taşıdıkları düşünülmektedir (Lerner ve Steinberg, 2004). Ergenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada, uyuşturucu madde kullanımı ile anne babayla iletişim, akran seçimi ve akademik güdülenmenin ilişkisi cinsiyet farklılıkları açısından ele alınmıştır. Bulgular

incelendiğinde, her iki cinsiyet için ebeveynle kurulan sağlıklı iletişimin akademik güdülenme düzeyini arttırdığı görülmektedir. Ayrıca akademik olarak güdülenmiş akranların, uyuşturucuyu daha az kullandıkları ve uyuşturucu kullanımını da azalttıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, her iki cinsiyet için akademik güdülenmesi yüksek akranlara sahip olmanın uyuşturucu madde kullanımını azalttığını saptamıştır (Razzino, Ribordy, Grant, Ferrari, Bowden ve Zeisz, 2004). Bu bağlamda akran ilişkilerinin niteliğinin akran grupları açısından önem taşıdığı görülmektedir. Sosyal bir varlık olan bireyin, olumsuz bir grup içerisinde bulunması istenmedik davranışları arttırma riski taşımaktadır.

Akran ilişkileri her dönemde farklı biçimlerde ortaya çıkarak ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin gelişim dönemleriyle birlikte akran ilişkilerine verdiği önemde değişiklik göstermektedir. Akran ilişkileri; çocukluk döneminde oyun arkadaşlığı, ergenlik döneminde kişisel sınırlarını paylaşma ve ortak ilgi oluşturma, genç yetişkinlikte iş hayatı arkadaşlıkları, ileri yetişkinlikte ise sosyal destek sağlanan dostluklara dönüşmektedir (Santrock, 2012). Görüldüğü üzere yaşamın her evresinde devam eden akran ilişkileri, bireylerin gelişim dönemlerinin görevlerine göre farklı şekilde anlamlandırılmaktadır (Goede, Branje, Delsing ve Meeus, 2009). Özellikle zorlu geçen ergenlik döneminde akran ilişkilerinin rolü oldukça kritiktir. Bu sebeple bir sonraki bölümde ergenlik dönemindeki akran ilişkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Ergenlikte Akran İlişkileri

Ergenlik dönemi bireyin fiziksel, zihinsel ve psikososyal değişimler yaşayarak kimlik kazanımını tamamlamaya çalıştığı zorlu bir süreç olarak ifade edilmektedir. Ergenlerin gelişim görevlerini yerine getirmeye çalışırken aynı zamanda toplumsal değerlere de uyum sağlamak zorunda kaldıkları görülmektedir (Nurmi, 2004). Bireyin fiziksel ve duygusal değişimleri, bağımsızlık isteği ve kimlik bunalımı gibi farklılıklar sosyal ilişkilerini de etkilemektedir (Erden İmamoğlu, 2009). Ergenlik döneminde birey sıklıkla ailesiyle çatışma halindedir, bu nedenle ailesinden uzaklaşarak akranlarına yönelmektedir (Cüceloğlu, 1999). Bu nedenle yetişkinliğe hazırlık dönemi olan ergenlik döneminde akran ilişkilerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir. Özellikle akran ilişkilerinin diğer dönemlere kıyasla daha baskın olduğu görülmektedir (Erkan-Atik vd., 2014). Ergenlik döneminde birey ailesinden bağımsız hareket etmek isteyerek, akranlarının sosyal desteğine ihtiyaç duymaktadır (Hong ve Espelage, 2012).

Yapılan çalışmalarda, ergenliğin sancılı dönemini sağlıklı atlatabilmenin akran ve ebeveyn ilişkilerinin niteliğine bağlı olduğu ortaya konmuştur (Şimşek, 2010). Dolayısıyla gencin ileriki dönemlerde sağlıklı toplumsal ilişki kurabilmesinin, akran ilişkilerini deneyimlemesine bağlı olduğu söylenebilmektedir (Yörükoğlu, 2012).

Ergenlik dönemindeki akran ilişkileri çocukluk döneminden farklıdır. Çocukluk döneminde oyun arkadaşlığı şeklinde görülen ve duygusal bağlılık içermeyen akran ilişkilerinin ergenlik döneminde daha öncelikli hal aldığı dikkat çekmektedir. Yürütülen bir araştırmada, ergenin akranlarıyla geçirdiği sürenin, bir günün yarısı olduğu saptanmıştır (Steinberg, 2013). Çocukluk döneminde, aile kontrolü ile şekillenen akran ilişkileri ergenlikte ebeveyn kontrolünden bağımsız, özgür bir şekilde gerçekleşmektedir (Brown, 2004). Akran ilişkisinde karşı cinsi rakip gören çocuk, ergenlik dönemine geçişle beraber karşı cinse yakınlık duymaya başlamaktadır. Bu sebeple ergenlerin akran ilişkilerinde karşı cinsle arkadaşlık kurma çabaları tesadüf değildir (Santrock, 2012). Bir başka değişim ise ergenlerin akran kliklerinden beklentileridir. Ergenlerin kurdukları ilişkilerde güven, bağlanma ve kabul edilme gereksinimlerini karşılamayı arzuladıkları dikkat çekmektedir.

Dönemin ilk zamanlarında ergen benmerkezciliğinin etkisiyle sayıca daha az ve kısa süreli ilişkiler görülmektedir. Yoğun duygusal ilişkilerin baskın olduğu bu süreçte ergenlerin akranlarını sürekli yanlarında istedikleri bilinmektedir. Ergenlerin akranlarından beklediği sosyal ilgi genellikle gerçeklikten kopuktur. Özellikle kızlar akranlarından bekledikleri ilgiyi göremezlerse, ilişkilerinde öfke ve kıskançlık duyguları hakim olmaktadır (Parker, Low, Walker ve Gamm, 2005). Ergenliğin ilerleyen süreçlerinde yakın arkadaşlık ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Kurulan bu yakın arkadaşlık ilişkileri, ergenlerin diğerleriyle kıyaslama yaparak kendilerini yakından tanımalarını sağlamaktadır. Ergenler tek başlarına yapmaya cesaret edemediği yaşantıları akranlarıyla birlikte gerçekleştirme olanağı bulurlar. Ayrıca ergenler akranları arasındaki yerlerini ve dışarıdan nasıl algılandıklarını akran ilişkileri yoluyla keşfederler. Dolayısıyla akranların, bireyin kişiliğini yansıtırken ayna görevi üstlendikleri söylenebilmektedir. Gencin toplumda yer edinebilmesi için bu deneyimleri edinmeye ihtiyacı vardır (Yörükoğlu, 2012).

Ergenlik dönemi akran ilişkilerinde topluluk ve klikler merkezi bir yerde bulunmaktadır. Klik, sayısı iki ile on arasında değişen ortalama beş, altı kişiden oluşan gruplardır. Bu dönem kliklerinin genellikle aynı yaş ve cinsiyetten oluştuğu görülmektedir. Bir kliğin üyesi olmayı kızlara oranla erkeklerin daha çok tercih ettikleri

bilinmektedir. Klikler, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirici bir sosyal ortam hazırlamaktadır. Bazı ergenler tek bir klikte vakit geçirirken bazıları aynı anda birkaç kliğün üyesi olabilmektedirler. Kliklerin gruba yeni üye alınıp alınmama konusunda farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı klikler mevcut üyeleri dışında kimseyi gruba almayan popüler bir grup izlenimi oluştururlar. Bunun yanında bir kliğe bağlı olmayıp yalnız kalmayı tercih eden ergenlerde bulunmaktadır (Karabekiroğlu, 2014). Ergenlik döneminin karakteristiği olan kliklerin, ergenlerin davranışları üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Ergenlerin içinde bulunduğu grubun kurallarından etkilendikleri söylenebilmektedir. Oluşturulan kliklerin, üyelerinin benimsediği farklı kuralları ve davranışları bulunmaktadır. Ergenler yaptıkları davranışlarla statü ve saygınlık elde etmeyi beklemektedirler. Bu bağlamda klik üyelerinin benzer özelliklere sahip kişilerden oluştuğu düşünülmektedir (Brown, Von Bank ve Steinberg, 2008). Ancak, akran grupları incelendiğinde ergenlerin bir gruba kabul edilme amacıyla değişim gösterdiklerine de rastlanmaktadır. Bazı akran grupları bireyin inançları, algıları, değerleri, düşünceleri ve davranışları üzerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Dolayısıyla, akran gruplarının ergenlerin davranışlarını ne oranda etkiledikleri görülmektedir (Kameda, Takezawa ve Hastie, 2005). Ergenlerin dahil olduğu her grup kendi özelliklerini oluşturmaktadır. Grupların bu özel yapısı ergenlerin gruba aidiyet duygularını pekiştirerek, yakın ilişkiler geliştirmelerine ortam sağlamaktadır (Lee vd., 2001). Ayrıca grubun niteliğinin, ergenlerin akademik süreçlerinde de aktif rol oynadığı düşünülmektedir. Ergenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada akademik yaşantılarda var olan bilişsel (akademik çaba), duygusal (okul tükenmişliği, okula katılım) ve davranışsal (okula devam) etkinlikler üzerinde akran seçimi ve akran ilişkisinin etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akran ilişkilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları etkilediği tespit edilmiştir. Diğer yandan davranışsal boyuttaki benzerliğin akranlar arasında ilişki kurulmasını arttırdığı görülmüştür (Wang, Kiuru, Degol ve Salmela-Aro, 2018). Araştırmada incelendiği gibi akranlar aynı davranışları göstermeye yatkındır. Bu nedenle akran gruplarındaki davranış örüntülerinin olumlu olmasının ergenlerin geleceklere etki eden akademik süreçlerini düzenlemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarının (aile, akran ve öğretmen) güdülenme yönelimlerini ne düzeyde yordadığını inceleyen bir araştırmada, algılanan sosyal destek ile güdülenme (içsel-dışsal) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Tulunay Ateş, 2016). Benzer bir çalışmada

güdülenme ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki üniversite öğrencilerinde incelenmiş olup akran desteği ile akademik güdülenme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptanmıştır (Tezci, Sezer, Gürkan ve Aktan, 2015).

Ergenlerin akran grupları, birbirlerine rol model olup geri bildirim vererek kendilerini karşılaştırma olanağı bulan ergenlerin psikososyal gelişimini desteklemektedir (Nurmi, 2004). Görüldüğü üzere ergenlerin akran ilişkileri, ebeveynleri ile kurdukları ilişkiden farklıdır. Akran ilişkilerinde ergenler düşüncelerini ifade etmeyi, empati kurmayı ve sosyal iletişim becerilerini öğrenmektedirler (Durmuşoğlu ve Doğru 2006; Sayıl, Uçanok ve Güre, 2002). Diğer bir deyişle bireyin ileriki dönem sosyal ilişkilerine katkı sağlayacak deneyimleri bu dönemde kazandığı düşünülmektedir (Çevik, 2007). Özellikle değerlerin kazanımı ve özgüven gelişiminde ebeveynlerin, ergenlerin akran grupları kadar etkili olmadığı bilinmektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005). Ergenler sorumluluk bilinci edinme, kendilerini tanıma, duygu ve düşüncelerini ifade etme kazanımlarını akran ilişkileri yoluyla öğrenmektedirler. Akranlar birbirini değişik yönlerden etkileyebilme potansiyeline sahip olup bir davranışı destekleyerek, pekiştirerek veya aynı davranışı sergileyerek birbirlerine model olmaktadır. Ergenler ile yürütülen bir çalışmada, akran desteğinin okul güdülenmesine (akademik ve sosyal hedef yönelimi, okula ilgi) etkisi incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde, akran desteğine sahip öğrencilerin sosyal hedef yönelimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca akran desteğinin öğrencilerin olumsuz duygulanımlarını azaltarak okula yönelik ilgilerini arttırdığı tespit edilmiştir (Wentzel, 1998). Kısaca, ergenlerin birbirleriyle kurdukları sosyal ilişki yoluyla hayata hazırlandıkları söylenebilmektedir (Köse, 2015). Dolayısıyla akran grupları tarafından benimsenmek, ergenler için önem taşımaktadır.

Ergenler akranları tarafından kabul edilmek ve sevilme istemektedirler. Özellikle kendileri hakkında akranlarının ne düşündükleri konusuna önem attettikleri söylenebilmektedir. Yaşlıları tarafından kabul edilmek psikolojik iyi oluşu desteklerken dışlanmak ise ergenlerin kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Santrock, 2012). Sosyal dışlanma ergenleri akran grupları karşısında daha savunmasız hale getirmektedir. Bireyin akranlarına bağlı olduğu bu dönemde akran davranışlarının olumsuz etkisi de söz konusudur. Sağlıksız akran grupları ergenlerin problemleri sergilemelerine ortam hazırlamaktadır (Dishion ve Tipsord, 2011). Aileleri tarafından anlaşılmadığını düşünen ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla akran gruplarına yöneldikleri görülmektedir. İhtiyacı olan desteği akran ilişkileriyle karşılamaya çalışan

bireylerin, akran etkisine daha fazla maruz kaldıkları düşünülmektedir. Özellikle kimlik kazanımı sürecinde kendini yetersiz hisseden ergenler, akran gruplarının davranış örüntülerini sorgulamadan içselleştirirler. Ergenlerin suça yönelimi, madde kullanımı, uyumsuz davranış kalıpları göstermesi gibi istenmeyen davranış örüntülerinde akran gruplarının etkisi olduğu görülmektedir (Lerner ve Steinberg, 2004). Bu bağlamda akran ilişkilerinin koruyucu ve geliştirici etkisi olduğu kadar risk faktörü olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Lansford, Criss, Pettit, Dodge ve Bates, 2003).

Bireyin kişiliğinde önemli yeri olan akran ilişkilerinin pek çok faktör ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği çevresel faktörlerden biri olan aile ortamına bağlıdır. Bireyin ilk sosyal çevresinin ailesi olduğu bilinmektedir. Ergenler aile ortamında sağlıklı iletişim kurma yollarını öğrenemeyip baskıcı veya ihmalkar bir ortamda yetişmişlerse akranlarıyla kuracakları ilişkide o denli zor olmaktadır (Demir vd., 2005). Bireyin ailede kazanıp ergenlik dönemine taşıdığı iletişim becerileri ileriki süreçlerde yetişkin hayatını da etkilemektedir. Yapılan bir araştırmada, akran ilişkileri sorunlu olan ergenlerin ileriki dönemlerinde evlilik, meslek, kişilik gibi alanlarda sancılı süreçler yaşadıkları ortaya konmuştur (Şimşek, 2010).

Akran ilişkileri bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gibi birçok süreciyle ilişkilidir. Özellikle lise seçimi ve üniversiteye hazırlık döneminde algılanan akran desteğinin akademik güdülenme gibi eğitim-öğretim hayatına etki eden değişkenle ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada okul iklimi, akademik başarı ve akademik güdülenme arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya 6,7 ve 8. sınıfa devam eden 282 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri ile algıladıkları akran sosyal desteği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Fenzel ve O'Brennan, 2007). Ergenler ile yürütülen diğer bir çalışmada, algılanan akran desteğinin akademik ve sosyal güdülenmeyi (sosyal hedef yönelimi, ilgi) yordama düzeyi ele alınmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin sosyal hedef yönelimi ve ilgilerinin akran desteğiyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki kurduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin akademik performans beklentilerinin pozitif yönlü anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Diğer yandan, Kapıkıran ve Özgüngör (2009) algılanan sosyal destek (aile, akran, özel bir kişi) ile cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyinin başarıyı ve akademik güdülenmeyi okul türüne göre yordama düzeyini inceledikleri araştırmada, akademik güdülenme ve başarının algılanan akran desteği tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığını saptamışlardır.

Üniversite öğrencileriyle yürütülen farklı bir araştırmanın bulguları incelendiğinde ise benzer biçimde algılanan akran desteği (fiziksel, duygusal, akademik yardım) ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Çırpan ve Çınar, 2013).

Özetle, ergenlik dönemi birçok gelişimsel görevle baş edilen zorlu bir dönemdir. Akran ilişkilerinin niteliği bu sancılı dönemin merkezinde kilit rol oynamaktadır. Akranlarıyla kaliteli ilişki kuran ergenlerin, kimlik kazanımlarını sağlıklı bir şekilde tamamlamaları, sosyal becerilerini geliştirmeleri, özgüven kazanmaları ve duygusal iyi oluşu arttırmaları beklenmektedir. Özellikle ergenlerin duygusal süreçlerine katkı sağlayan bu ilişkilerin, akademik güdülenme düzeyiyle de ilişkili olacağı ve ergenlerin belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda teşvik edeceği umulmaktadır. Ergenlerin akademik güdülenmeleri ile ilişkili olan sosyal etkileşimlerin akranlarıyla sınır olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, aile dinamiklerinin de ergenlerin akademik gereklilikleri için gereksinim duydukları güdülenme ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda bir sonraki kısımda anne baba davranışları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Anne Baba Davranışları

Sosyal çevre doğumdan itibaren bireyin kişilik gelişiminde etkilidir. Birey etkileşimde bulunduğu çevre ile birçok yaşantı deneyimlemektedir. Özellikle, bu yaşantılar arasında anne baba tutumları bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Grusec ve Davidov, 2007). Bireyin çevresiyle uyum içinde yaşayabilmesi ailesinden gördüğü desteğe bağlıdır. Birey sosyal, duygusal ve zihinsel yönden gelişmeye katkı sağlayacak bilgileri ailesinden öğrenmektedir. Aile bireyin sosyal ilişkileri deneyimlediği ilk yerdir. Aile içinde kurulan ilişki yoluyla birey toplumsallaşmasına katkı sağlayacak davranış kalıplarını prova etmektedir (Yavuzer, 2005).

Anne baba davranışları bireyin hayatının her dönemine etki eden önemli bir faktördür. Özellikle ergenlik döneminde ailenin ergene karşı tutumu sürecin genelini etkilemektedir (Barber, 1996). Ergenliğin sancılı ve zorlu sürecinde birey yaşadığı depresif duygu durumlarından kurtulmak için kendisini olduğu gibi kabul edip güvenli bir ortam sağlayacak ana babaya ihtiyaç duymaktadır. Ergenin bu zorlu süreçle başa çıkabilmesi ebeveynlerin ergene yönelik tutumuyla yakından ilgilidir. Ailenin anlayışlı, empatik ve kararlara saygılı tutumunun ergenin gelişim sürecini sağlıklı atlatmasına

yardımcı olduğu görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2000). Cinsel kimliğin oluşturulması ve duygusal özerkliğin kazanılması gibi zorlu gelişim görevlerini içeren ergenlik döneminde birey, toplumsal hayatta yerini belirleyerek buna yönelik geleceğini planlamaktadır. Bu bağlamda ergenlerin ailesiyle kuracağı ilişkinin alacakları kararlarda da etkili olması beklenmektedir. Ergenlerin yetiştikleri ailede toplumsal rolleri, değerleri ve normları öğrendikleri söylenebilmektedir. Ancak, ailenin bilişsel kapasitesi ve ruh sağlığı durumları yetiştirme sürecini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Hines, 1997). Dolayısıyla, ergenlerin sağlıklı davranış kalıplarını öğrenebilmelerinin, ebeveynlerin davranışlarının niteliğine bağlı olduğu söylenebilmektedir.

Aile ilişkilerinde ebeveyn davranışları, ergenlerin toplumla olan ilişkilerinde rol model işlevi görmektedir. Yapılan araştırmalarda denetleyici, hoşgörülü, ihmalkâr ve destekleyici anne baba davranışlarının ergenlerin uyumu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch, 1994). Özellikle ailenin ergen ile olan iletişimi kısıtlıysa gencin içe kapanık bir tutum sergilemesi beklenmektedir. İlerleyen süreçlerde bu durum, gencin diğer insanlarla duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan kaçınma olarak kendini göstermektedir (Şahin ve Aral, 2012). Ergenlerin davranışsal ve duygusal problemleri, bağımsızlık kazanımları, cinsel kimlikleri, okula yönelik tutumları ile benlik saygısı gibi kişiliklerini oluşturan etmenlerin anne baba davranışlarıyla şekillendiği görülmektedir (Tennant ve Claveirole, 2011). Lise öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada algılanan özerklik desteği (aile ve öğretmen) ile akademik güdülenme ve iyi oluş arasındaki ilişki kültürel bağlamda incelenmiştir. Araştırma ABD ve Rusya'dan katılan 264 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, her iki kültürde de algılanan özerklik desteği ile akademik güdülenme ve iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır (Chirkov ve Ryan, 2001). Yürütülen çalışmalarda da görüldüğü üzere ebeveyn tutumları ile bireyin kişiliği ve akademik performansı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, ebeveyn davranışlarının çocuklarının gelişimine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Ana babalık, çocuk yetiştirme sürecinde sergilenen tutum ve davranışların genelini kapsamaktadır (Yılmaz, 2000). Bireylerin, ebeveynlerinin davranış biçimlerini gözlemleyerek model aldıkları ve taklit yoluyla kendilerini ifade etme yollarını öğrendikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla, kişilerin yetiştikleri aile ortamının çocuk yetiştirme tutumlarını içselleştirdikleri görülmektedir. Bu bireyler yetişkinlik dönemine eriştiklerinde çocuklarına karşı aynı davranışları sergilemektedirler. Böylece ailenin tutum ve davranışları kuşaklar arası aktarım yoluyla devamlılık göstermektedir (Grusec

ve Davidov, 2007). Her ailenin tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Bazı ailelerin, aileyi oluşturan her bir üyeye farklı tutumlarla yaklaştığı söylenebilmektedir. Bu durumda aile dengesinin korunması bireylerin sosyal ve duygusal gelişimi için önem taşımaktadır (Yavuzer, 2016). Ailelerin çocuklarına yönelik davranışlarının kültür, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, eğitim durumu gibi birçok değişkenden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda tek tip çocuk yetiştirme modeline rastlamanın zor olduğu düşünülmektedir (Öngel Atar, 2013).

Sosyoekonomik düzey ailenin çocuk yetiştirme davranışlarını doğrudan etkileyen unsurlardan biridir. Yüksek sosyoekonomik düzeyine sahip aileler çocuklarının kararlarında destekleyici ve demokratik bir tavır benimserken, sosyoekonomik düzeyi düştükçe aileler çocuklarının kararlarında daha baskıcı ve kısıtlayıcı olabilmektedirler (Yılmaz, 2009). Yapılan çalışmalarda, ekonomik refah düzeyi yüksek ailelerin bireysel farklılıklara inanarak çocuklarının yaratıcılıklarını, meraklarını ve ilgilerini destekledikleri ortaya konmuştur. Ekonomik düzeyin düşmesiyle ailelerin çocuklarına karşı sıkı koruyuculuk ve disiplin odaklı yaklaşım benimsedikleri görülmektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Sosyoekonomik düzeyin aile içi davranış kalıplarıyla ilişkisi yürütülen çalışmalarla desteklense de, iletişim örüntüleri üzerinde farklı belirleyicilerin de olduğu söylenebilmektedir.

Ailenin eğitim durumu çocuk yetiştirme davranışlarıyla ilişkili olan bir başka faktördür. Çocuk yetiştirme konusunda yetersiz bilgiye sahip ebeveynlerin, kendi davranışlarını fark etme ve geliştirme olanağı bulamadıkları dikkat çekmektedir (Sezer ve Oğuz, 2010). Eğitim düzeyi düştükçe annelerin çocuklarına karşı geleneksel yetiştirme tarzlarını kullandıkları görülmektedir. Çocuğu görmezden gelme, sıkı disipline etme, aşırı koruma gibi olumsuz davranışlar geleneksel yaklaşımı benimseyen anneler tarafından tercih edilmektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı destekleyici ve anlayışlı bir tavır benimsedikleri gözlenmektedir (Bornstein ve Zlotnik, 2008). Eğitim düzeyinin anne baba çalışma durumuyla ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ailenin çocuğa yönelik davranışları incelenirken çalışma durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Ebeveyni çalışan çocukların akademik ve sosyal açıdan akranlarına göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Bornstein ve Zlotnik, 2008). Ancak, ebeveynlerin özellikle annenin iş hayatına aktif katılımının bazı riskleri doğurduğu söylenebilmektedir. Uzun çalışma saatleri, evle ilgilenememe gibi konularda kendini eksik hisseden ebeveyn, çocuğa aşırı

toleranslı davranarak onu şımartabilmektedir. Bu durumun sonucunda ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı bir ilişki kurulması güçleşmektedir (Yavuzer, 2004).

Aile ile çocuğun sağlıklı ilişki kurabilmesi aynı zamanda anne ile babanın ilişki niteliğine bağlıdır. Evliliklerinde mutlu ve uyumlu olan eşler çocuklarıyla daha yakından ilgilenmekte, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına zamanında ve yeterli karşılık vermektedirler. Eşlerin uyum sağlayamadığı evliliklerde ise aile içi iletişimin kurulamadığı görülmektedir. Eşlerin birbiriyle yaşadıkları sorunlar koruyucu, reddedici, baskıcı ve ihmal edici anne baba davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Yılmaz, 2001).

Ana babalık davranışları, ebeveynlerin çocukluklarında kendi ailelerinden gördükleri davranışların yansımasıdır (Gladding, 2012). Geçmiş aile yaşantıları bireylerin şuan ki ebeveyn davranışlarında farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çocukluğunda istediklerini elde edememiş bazı yetişkinlerin, kendi çocuklarına karşı aşırı fedakâr tavır sergiledikleri bilinirken, çocukluğunda olumsuz şartlarda yetişen bazı bireylerin ise çocuklarının da aynı yaşantıları deneyimlemelerini istedikleri görülmektedir. Bazı kültürlerde çocuk yetiştirme sürecinde çocuğun cinsiyetine yönelik ayrımcı davranışlar dikkat çekmektedir. Aile doğumdan önce çocuğun cinsiyeti konusunda beklentiye sahipse ve çocuk o beklentiye karşılamıyorsa aile davranışları değişmektedir. Aile içerisinde cinsiyeti kabul edilmeyen çocuk reddedilerek görmezden gelinmektedir. Cinsiyeti kabul gören çocuk ise daha sıcak ve güvenli bir ortamda gelişimini sürdürmeye devam etmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Sonuç olarak ana babalık davranışları kültür, sosyoekonomik düzey, içinde bulunulan toplum, değerler gibi birçok faktörün etkisiyle şekillenen örüntüdür. Bireyin kişiliği, ailenin davranış ve tutumlarıyla oluşmaktadır (Baumrind, 1978). Özellikle ergenlik döneminde çoklu gelişim görevleriyle mücadele eden bireyler, aile desteğine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda kariyer hedefi belirleme ve meslek seçme süreçlerinde etkili olan akademik güdülenmenin, ana babalık davranışlarından etkileneceği düşünülmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, bireyin normal gelişim sürecinde ana baba desteğinin etkili olduğunu ortaya koyarken, aynı durumun ebeveyn kontrolü için geçerli olmadığı dikkat çekmektedir (Bean, Barber ve Crane, 2006). Bu nedenle bir sonraki başlıkta ana babalık sınıflandırması detaylı olarak ele alınmıştır.

Anne Baba Davranışlarına İlişkin Sınıflandırmalar

Alanyazın incelendiğinde ana babalık biçimlerine yönelik birçok kavramsal açıklamaya rastlanmaktadır. Ana babalık sınıflandırması ilk olarak reddetme/kabul etme ve itaat/baskınlık boyutlarıyla tanımlanmıştır (Symonds, 1938). Baldwin (1948) ise anne baba davranışlarında demokrasi ve kontrol olmak üzere iki faktörün önemini vurgulamaktadır. Demokrasi, aile içinde alınan kararlara çocuğu dahil ederek ortak bir anlayış oluşturmayı ifade etmektedir. Kontrol boyutunda ise ailenin çocuğa yönelttiği emir ve yasaklar söz konusudur. Demokratik boyut bireyin kişisel bağımsızlığını desteklerken kontrol boyutunda ise itaat etmeyi isteyen baskıcı ve kısıtlayıcı bir otorite bulunmaktadır. Baldwin (1948) ana babaların bu iki boyut arasında tercih yapmasındansa aralarında denge kurmanın önemli olduğunu söylemektedir.

Ana babalık kontrolüne ilişkin çalışmalarından bir diğeri Schaefer'in (1965) yaptığı araştırmalara dayanmaktadır. Schaefer (1965) ana babalık davranışlarını kabul etme/reddetme, denetim/özerklik, sıkı kontrol/ihmal olmak üzere 3 alt boyutta ifade etmiştir. *Kabul etme/reddetme* ebeveynlerin çocuğa yönelik kabul edicilikleri, *denetim/özerklik* aile içi kuralların baskıcılığı, *kontrol/ihmal* ise ebeveynlerin disiplin tarzlarının düzeyi anlamına gelmektedir (Schaefer, 1965). Bu çalışmalar ana babalık davranışları açısından farklı bir kavramsallaştırma ortaya koysada araştırmacılar uzun süre tipolojik yaklaşımı benimsemeye devam etmişlerdir.

Ana babalık davranışlarını tipolojik yaklaşım açısından sınıflayan bir diğerk açıklama Baumrind'e aittir. Baumrind, çocuklar/ergenler ile yaptığı araştırmalar sonucunda sıcaklık/duyarlık ve kontrol/talepkarlık boyutlu ana babalık davranışlarını ortaya koymuştur (Baumrind, 1966). Kontrol ve duyarlık boyutları farklı düzeyde etkileşime girerek *yetkeci*, *yetkili* ve *izin verici* olmak üzere 3 farklı ana baba biçimini oluşturmaktadır. *Yetkeci (otoriter) ebeveynlerin*, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını önemsemeden çocuğa yönelik güç ve otorite kullanmayı içeren yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Yetkeci ana babaların çocukları istenmedik bir davranış sergilediklerinde cezalandırılmaları kaçınılmazdır. *Yetkili (demokratik) ebeveynlerin*, çocuklarının kararlarına saygı duyup onların sorumluluk bilincini geliştirerek belirlenen kurallara uymalarını bekledikleri söylenebilmektedir. Bu ailelerde, sıcak ve güven ilişkisine dayalı bir ortam hakimdir (Pellerin, 2005). *İzin verici ebeveynlerin* ise çocuğun davranışlarına yönelik dengeleyici veya kısıtlayıcı net bir tavırlarının olmadığı

görülmektedir. Çocuğun davranışları üzerinde ailenin beklentisinin çok az ve esnek olduğu söylenebilmektedir (Baumrind, 1971).

Baumrind'in kavramsallaştırmasına dayanarak Maccoby ve Martin (1983), ana babalığı *duyarlık/kabul* ve *kontrol/talepkarlık* olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. *Ebeveyn talepkarlığı*, çocuğun davranışlarına yönelik ailenin denetim düzeyi ile ilişkilidir. *Ebeveyn duyarlılığı* ise çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına yönelik ailenin ilgi göstererek destek sağlaması olarak ifade edilmektedir. Maccoby ve Martin (1983), Baumrind (1966) sınıflandırmasından farklı olarak izin verici ebeveyn tutumunu, *izin verici/hoşgörülü* ve *izin verici/ihtimal edici* olarak ikiye ayırmıştır. *İzin verici/hoşgörülü ebeveynlerin*, çocuğa yönelik sıcak bir aile ortamı sağlarken, denetimi sürdürmek için gerekli çabayı sergilemedikleri düşünülmektedir. *İzin verici/ihtimal edici ebeveynlerin* ise çocuklarıyla çok az iletişim kurdukları ve çocuklarının ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri söylenmektedir (Akt. Darling ve Steinberg, 1993).

Son zamanlarda ana babalık davranışlarının sınıflandırılmasında tipolojik yaklaşım yerine ana babalık özelliklerine dikkat çekilmeye başlanmıştır (Darling ve Steinberg, 1993). Bazı araştırmacılar, tutumların genel ifadeleri kapsayarak belirli davranışları açıklamada yetersiz kaldığı gerekçesiyle tipolojik yaklaşımı eleştirmektedir (Peterson ve Bush, 2015). Ana babalık davranışları aile ile çocuk arasındaki eylemi vurgularken, anne baba tutumları ise aile ile çocuk arasındaki ilişki niteliğini kapsamaktadır (Durgel ve Yağmurlu, 2014). Bu bağlamda anne baba davranışlarının çocuğun tepkileri üzerinde daha belirleyici role sahip olduğu düşünülmektedir (Stevenson-Hinde, 1998). Ana babalık davranışları son yıllarda ebeveyn desteği ve kabulü, psikolojik ve davranışsal kontrol, özerklik desteği gibi farklı kavramlar ile tanımlanmaya başlamıştır (Peterson ve Bush, 2015). Genel olarak ifade edilen ana babalık davranışlarında duyarlık, davranışsal denetim ve psikolojik kontrol 3 temel boyut olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu davranış boyutlarına ek olarak psikolojik kontrol ile bağlantılı olduğu düşünülen özerklik desteği kavramı da ana babalık davranışlarının içerisine alınmıştır (Sevim, 2014). Yeni belirlenmeler ışığında ana babalık davranışları psikolojik kontrol, davranışsal denetim, duyarlık ve özerklik desteği olmak üzere son şeklini almıştır.

Psikolojik kontrol, çocuğun davranışlarının ebeveyn isteği doğrultusunda şekillenmesi için çocuk üzerinde baskı kurmayı ifade etmektedir. Ana babaların, çocuklarının davranışlarını denetim altında tutmaya çalıştıkları söylenebilmektedir. Bu kontrol biçimi genel olarak çocuğun psikolojik gelişiminde olumsuz etkilere sahiptir.

Ebeveynlerin çocuklarının istek, duygu, düşünce ve hislerine önem vermeden suçluluk yaratma, sevgiden mahrum bırakma, söz hakkı tanımama, tutarsız davranma gibi davranış kalıplarıyla çocuklarını manipüle ettikleri görülmektedir (Barber, 1996). Son zamanlarda araştırmacıların kavramı açıklarken bağımlılık yönelimli psikolojik kontrol ve başarı yönelimli psikolojik kontrol olmak üzere iki ayrı alt boyutla ele aldıkları bilinmektedir. Bu kavramsallaştırmaya göre *bağımlılık yönelimli psikolojik kontrol*, çocuklarından ayrılma konusunda yüksek hassasiyete sahip ebeveynlerin çocuklarını sürekli fiziksel ve duygusal olarak yakınlarında tutma isteği olarak tanımlanmaktadır. *Başarı yönelimli psikolojik kontrol* ise ebeveynlerin belirledikleri başarı standartlarına bağlı olarak çocuklarına baskı uygulamaları ve standartlar çerçevesinde çaba harcamalarını sağlamaya çalışmalarıdır (Soenens, Vansteenkiste ve Luyten, 2010).

Alanyazın incelendiğinde psikolojik kontrol ve davranışsal kontrol kavramlarının birbiri yerine kullanıldıkları dikkat çekmektedir. Bu anlam karmaşasının önüne geçebilmek için davranışsal denetim boyutunun detaylı bir şekilde açıklanması gerekmektedir (Grolnick ve Pometrantz, 2009). *Davranışsal denetim*, ebeveynlerin özerkliği destekleyerek çocuklarının davranışlarına esnek kurallar koymalarını içermektedir (Barber, 1996). Ebeveynlerin koyduğu aile kuralları, aile ortamda olmadığında bile bireylerin üzerindeki işlevini sürdürmektedir. Ergenler, ailelerinin olmadığı zamanlarda da davranışlarını bu kurallar çerçevesinde şekillendirmeye devam etmektedirler (Laird, Criss, Pettit, Bates ve Dodge, 2009). Davranışsal denetim ana baba bilgisi, katılımı, takibi (Criss, Shaw ve Ingoldsby, 2003) ve izleme (Montgomery, 2001) gibi pek çok açıdan ele alınmaktadır. İzleme, ergenlerin arkadaşlarıyla gerçekleştirdiği etkinliklerden ebeveylelerinin bilgisi olması anlamına gelmektedir. Ancak, yapılan tanımlarda ebeveynlerin izleme davranışlarını nasıl gerçekleştirdiklerine dair ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar ebeveynlerin izleme davranışlarının, ergenlerin gönüllü olarak paylaşımında bulunmalarına bağlı olarak gerçekleştiği kanısına ulaşmıştır (Kerr ve Stattin, 2000). Her ne kadar ergenlerin ailelerine yönelik şeffaf tutumu izleme davranışını etkilese de, ebeveynlerin kontrollü olarak çocuklarını gözlemlemeye devam ettikleri düşünülmektedir.

Ana baba desteği içerisinde ele alınan *duyarlık*, ebeveynlerin çocuklarının bireyselliğini destekleyerek fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları, sağlıklı ve güven verici bir aile ortamı sağlamaları olarak ifade edilmektedir. Alanyazında duyarlık ebeveyn sıcaklığı, ilgisi, yakınlığı, desteği gibi kavramlar ile tanımlanmaktadır. Farklı biçimlerde ifade edilen duyarlık, anne baba ile çocuk arasındaki öpme, dokunma,

sarılma gibi davranış kalıplarını kapsamaktadır (Peterson ve Bush, 2015). Bireyi topluma hazırlama görevi üstlenen ailede duyarlık boyutunun önemi özellikle ergenlik döneminde ön plana çıkmaktadır (Bogenschneider, Wu, Rafaelli ve Tsay, 1998). Ergenlik dönemiyle özerk ve bağımsız olmayı arzulayan ergenlerin, aynı zamanda aileleriyle bağlarını da devam ettirmek istedikleri bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında ana baba davranışlarında katı ve disipline edici tutumdan çok anlayışlı, empatik ve duyarlı bir yaklaşım benimsenmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Araştırmacılar, ana baba duyarlığı düştükçe istenmeyen davranışların ve madde kullanımının arttığını ortaya koymuştur (Bogenschneider vd., 1998). Dolayısıyla, ebeveyn duyarlığının, ergenlerin olumsuz davranışlar edinmeleri karşısında koruyucu bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Ana baba kontrolü genel olarak bireyi baskı altında tutmaya çalışan bir davranış biçimidir. Baskı altında hisseden ergenlerin, özerk ve bağımsız davranamadıkları görülmektedir (Grolnick, 2003). Ana baba kontrol/denetim davranışları, özerklik destekleyici davranışların karşısında yer almaktadır. Bu nedenle özerklik desteği ebeveyn davranışlarının dördüncü boyutu olarak belirlenmiştir (Silk, Morris, Kanaya ve Steinberg, 2003). *Özerklik*, bireyin kendi iradesiyle seçtiği davranışları başlatması, devam ettirmesi, sonlandırması yani eylemlerini düzenleyebilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Ergenlik döneminde bireylerin özerklik ihtiyacı diğer dönemlere göre daha baskındır. Ailenin kabul edici, destekleyici, sıcak ve açık iletişimi ergenlerin özerkleşmesine katkı sağlamaktadır (Scabini, Lanz ve Marta, 1999). Eğer ana baba davranışları bağımsız hareket etmeyi destekleyiciyse özerklik gelişimi sağlıklı şekilde tamamlanmaktadır. Özerklik desteği ile ergenler, karar vermenin sorumluluğunu alarak kendilerini ortaya koyma fırsatı yakalarlar (Sevim, 2014). Alanyazın incelendiğinde ergenlik dönemi gelişim görevlerinin olumlu şekilde tamamlanmasının, ana baba davranışlarındaki yüksek özerklik desteği ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özerkliği kazanan bireylerin, ailelerinin bulunmadıkları ortamlarda gereksinimlerini karşılayarak hayatta kalmayı başarabilecekleri düşünülmektedir (Soenens ve Vansteenkiste, 2010).

Ana babalık davranışları özellikleri itibarıyla sınıflandırılmış olup çocuğun tepkileri, seçimleri ve kişiliği üzerindeki etkileri araştırmalar aracılığıyla incelenmiştir. Ebeveyn davranışları, çocuğun hayatını şekillendirecek olan eğitim öğretim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Yurtdışında yapılan ebeveynlik stilleri ve ebeveyn katılımın performans yönelimleri ile ilişkisini inceleyen bir araştırmada, ailenin ilgisi arttıkça

ergenlerin öğrenme amaçlarının da arttığı tespit edilmiştir (Gonzalez, Holbein ve Quilter, 2002). Bu bağlamda ergenlerin akademik sürecinde ailenin beklenti ve tutumlarının kritik bir noktada olduğu görülmektedir. Ergenler ile yapılan diğer bir çalışmada, ebeveyn tutumları ile özerklik ve okul başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, akademik başarı ve babadan algılanan psikolojik özerklik desteği ile anneden algılanan kontrol/denetim tutumları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada, davranışsal ve duygusal özerklik arttıkça akademik başarı düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur (Yılmaz, 2007).

Ana baba davranışlarının ergenlerin akademik güdülenme inançlarına yönelik sosyal duygusal etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Üredi ve Erden (2009) ortaokul sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, algılanan ebeveyn tutumlarının motivasyonel inançları (içsel değer, özyeterlik, sınav kaygısı) ve öz düzenleme stratejilerini (öz düzenleme, bilişsel strateji kullanımı) yordama düzeyini ele almışlardır. Araştırmacılar, algılanan ebeveyn tutumları kabul alt boyutunun öz düzenleme ve motivasyonel inançları yüksek düzeyde, anlamlı bir şekilde yordadığını saptamıştır. İçsel değer, öz düzenleme ve bilişsel strateji kullanımının yordanmasında, algılanan ebeveyn tutumlarının kabul alt boyutundan sonra psikolojik özerklik boyutunun ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Kontrol/denetleme alt boyutunun ise öz düzenleme, içsel değer ve bilişsel strateji kullanımını yordamada en düşük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında görüldüğü üzere ebeveynlerin kabul edici, destekleyici ve demokratik tutumu öğrenmeye motive etme sürecinde kontrol/denetleme mekanizmasından daha etkin yer almaktadır. Gogoi (2014) çalışmasında kabul edici ve destekleyici ebeveyn tutumunun akademik güdülenme düzeyini yükselttiğini saptamıştır. Diğer yandan aileden kaçınma davranışı sergileyen katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin düşük olduğunu gözlemlemiştir. Alfaro ve Umana-Taylor (2015) ise ebeveyn desteğini algılayan çocukların akademik hedefe yönelim konusunda daha motive olduklarını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerinden ilgi ve destek gören ergenlerin başarmaya yönelik güdülenme düzeylerinin arttığı, bundan dolayı öğrenmeye dönük yoğun istek duyarak gerekli çabayı gösterdikleri söylenebilmektedir. Anne babaların kabul düzeyi ergenlerin dikkatlerini akademik süreçlerine odaklamalarına olanak sağlamaktadır. Peker ve Kağızmanlı (2018) anne baba tutumlarının akademik güdülenmeyi yordama gücünü

inceledikleri araştırmada, ebeveynlerinden kabul/ilgi gören ergenlerin akademik süreçlerinde bilgiyi kullanma ve öğrenme meraklarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Gündüz (2016) demokratik ebeveyn tutumu algılayan öğrencilerin kendilerine yönelik saygılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu öğrencilerin okul tükenmişliği gibi istenmedik durumları, koruyucu ebeveyn tutumu algılayan akranlarına göre daha az yaşadıklarını tespit etmiştir.

Ebeveyn yaklaşımları olumlu özelliklerin gelişimine ortam hazırlarken ergenlerin akademik erteleme, okul terki, okul tükenmişliği gibi olumsuz özellikler karşısında koruyucu görev üstlenmektedir (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Akademik erteleme davranışı ile algılanan ebeveyn tutumu ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, algılanan baskıcı ebeveyn tutumunun akademik erteleme davranışını arttırdığı ortaya konmuştur. Aynı araştırmada, ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik erteleme davranışlarında azalma grldği tespit edilmiştir (zzorlu ve İnan Kaya, 2019).

Özetle ergenlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde ana babalık davranışlarının etkili olduğu söylenebilmektedir. Ergenlerin olumlu aile ortamı hayatlarının diğer alanlarına da yansımaktadır. Böyle bir aile iklimi ergenlerin okula devamlarını ve akademik güdülenmelerini destekleyerek akademik başarı düzeylerine katkı sağlayabilmektedir. Akademik güdülenme ve ana babalık davranışlarının birlikte incelendiği araştırmalara bakıldığında çalışmaların yoğunluklu olarak ortaokul ve lise öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda akademik güdülenme ve anne baba tutum/davranışlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, denetim odağı, zyeterlik desteği, kendine saygı, iyi oluş, öz düzenleme stratejileri gibi değişkenlerle incelendiğine rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda ilgili değişkenlerin akademik güdülenme ile ebeveyn tutum/davranışları üzerinde etkisi olabileceği umulmaktadır.

Sosyal Duygusal ğrenme

Eğitim ğretim faaliyetleri öğrencilerin akademik notlar ile değerlendirildiği uzun bir süreci kapsamaktadır. Öğrenciyi bütün olarak ele almayan bu sistemde test sonuçları akademik başarının en önemli yordayıcısı kabul edilmektedir. Puan odaklı uygulamaların sonucunda öğrencilerin öğrenme ve merak duygusu olmadan mezun oldukları düşünülmektedir (Christenson ve Havsy, 2004). Öğrenciler için okulların bir anlam ifade etmeyen sıkıcı ve yoğun kurumlar halini almaya başladıkları görülmektedir

(Novick, Kress ve Elias, 2002). Son zamanlarda ezberci eğitim anlayışı yerine eleştirel düşünmeye yönelik yaklaşımlar tercih edilmektedir. Ancak, eğitimdeki bu değişim çabaları hala diğer alanlardaki değişimin gerisinde kalmaktadır. Değişen toplum yapısına bireylerin uyum sağlayabilmesi için okullardaki yeterlilik alanlarının düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır (Lopes ve Slovey, 2004).

Son yıllarda yaşanan gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Okullarda problemlerin artmasıyla yalnızca akademik zekânın yeterli olmadığı sosyal ve duygusal gelişiminde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine yönelik kavramın doğuşunun 1990'lı yıllardan sonra hız kazandığı bilinmektedir. Bireyin yetişmesinde salt bilişsel becerilerin yeterli olmadığının görülmesi üzerine toplumsal alanlarda gelişimi destekleyecek becerilerin kazanılması ön plana çıkmıştır (Lopes ve Salovey, 2004). Bu bağlamda çoklu zekâ, değerler ve karakter eğitimi gibi kavramların eğitim alanında da kullanılmaya başlandığı söylenebilmektedir (McKenzie, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik çalışmaların çoklu zekâ kuramı ve duygusal zekâ kavramlarından etkilendiği görülmektedir. Gardner (1983) çoklu zekâ kuramında zekâyı mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, sözel-dilsel, bedensel-kinestetik, kişisel-içsel, kişilerarası-sosyal, görsel-uzamsal olmak üzere yedi farklı alanda tanımlamıştır (Gardner ve Hatch, 1989). Gardner, bireyi tek bir zekâ kategorisinde değerlendirmenin doğru olmadığını, bireyin birden fazla zekâ yapısına sahip olabileceği görüşünü savunmaktadır. Bu zekâ türlerinden kişisel-içsel ve kişilerarası-sosyal zekâ yapıları sosyal duygusal öğrenme yönelimli çalışmalara yardımcı olmuştur. *Kişisel-içsel zeka*, bireyin benliği hakkında farkındalık sahibi olmasını tanımlamaktadır. *Kişilerarası-sosyal zeka* diğer insanlarla sağlıklı iletişim kanallarını kullanarak empati yapabilme becerisini ifade etmektedir. Goleman'ın (1996) ortaya attığı duygusal zeka ise bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını tanımlayabilme, anlayabilme ve düzenleyebilme kapasitesidir. Duygusal zeka kavramının ortaya çıkışı okullarda akademik gelişimi desteklemenin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Sosyal duygusal öğrenme duyguları anlama, tanımlama, ifade etme ve yönetme açısından duygusal zekayla aynı anlamı ifade etmektedir. Bu bağlamda duygusal zekânın eğitimdeki yansıması sosyal duygusal öğrenme olarak ele alınmaktadır (Elias, Arnold ve Hussey, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkide duygularını dikkate alarak problem çözme becerilerini kullanabilmesi, kararlarının

sorumluluğunu üstlenebilmesi ve toplumun değerlerini benimsemesi anlamına gelmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Bir başka tanıma göre SDÖ, bireyin gelişim basamaklarını sağlıklı bir şekilde atlatarak dürtü kontrolünü sağlaması, duygularını etkili yönetebilmesi ve diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesidir.

SDÖ, öğrencilerin akademik olmayan yönlerini geliştirdiği kadar eğitsel başarılarını da dolaylı olarak etkilemektedir (Zins vd., 2007). Öğrenmenin sosyal bir süreç içerisinde meydana geldiği düşünülmektedir. Öğretmen-öğrenci, anne-baba-çocuk ve akran ilişkileri çocuğun öğrenme düzeyi üzerinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. İlişki dinamiklerini iyi yönetebilen öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Soylu (2007) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarı düzeyi ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme beceri (SDÖB) düzeyi arttıkça akademik başarı seviyesinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olması SDÖB'i geliştiren değişkenler arasında yer almıştır. Benzer bir başka araştırmada algılanan sosyal destek (aile, akran, öğretmen) ile stresli ilişkilerin, öğrencilerin akademik deneyimlerine ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin algıladıkları stresli ilişkilerin (öğretmen, aile), sosyal duygusal uyum düzeylerinin ve akademik performanslarının azalmasına sebep oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan, sosyal duygusal uyum düzeylerinin artmasının akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Murray-Harvey ve Slee, 2007).

Öğrencilerin karşılaştıkları bilişsel veya duygusal zorlu olaylar karşısında etkili çözüm yollarını kullanabilme kapasiteleri de akademik süreçlerine etki etmektedir. Derin (2006) problemler karşısında kaçınmacı tutum sergileyen öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin düşük olduğunu saptamıştır. Diğer yandan, problem çözme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güler (2019) yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça okul tükenmişliği düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Tüm bu veriler, sosyal duygusal öğrenmenin önemini ortaya koymakla birlikte eğitsel kazanımlarda yer edinmesini gerekli kılmaktadır (Zins vd., 2007). Akademik, sosyal ve duygusal hedefler birleştirildiğinde öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir (Knoll ve Patti, 2003). Bu nedenle sosyal duygusal öğrenme temelli yaklaşımlara okul programlarında yer verilmesinin ihtiyaç haline geldiği söylenebilmektedir (Pasi, 2001).

Gerek okulda gerekse toplumda öğrenme ve duygular ayrılmaz bir bütündür (Fredericks, 2003). SDÖ, bireylere kişisel farkındalık sağlayarak duygularını düzenleme ve iletişim becerisi öğretmektedir. Bazı bireyler toplumsal ilişkileri düzenleyen bu becerileri doğal süreçlerde kazanırken, bazılarının öğrenebilmesi için sosyal destek kaynaklarına ihtiyaç duydukları görülmektedir (Norris, 2003). Erken çocukluk döneminde fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim sağlıklı olmanın ölçütü sayıldığından, kritik dönemlerde herhangi bir sorun yaşamayan bireylerin ileriki yaşantılarında zorluklarla daha kolay baş ettikleri görülmektedir (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005). Bu bağlamda ailenin ve okulların hedefi, öğrencilerin gelişim görevlerini gerçekleştirerek sorumluluk sahibi, toplumun yararını düşünen bireyler olmalarını sağlamaktır (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg, 2000). Duygusal zekanın eğitimde uygulanmasıyla birlikte SDÖ okulöncesinden başlayarak eğitim öğretimin her kademesinde önemli bir yer edinmiştir (Zins vd., 2007). Bu bağlamda üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, hayat boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında, SDÖ'nün akran ilişkileri, öz düzenleme ve görev tanımlama alt boyutlarıyla hayat boyu öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Akcaalan, 2016). SDÖ etkinliklerinin her yaşa özgü, müfredatın içinde tüm okul çalışanlarının işbirliğinde gerçekleştirilmesi önemlidir (Türnüklü, 2004). Yurtdışında yapılan bir araştırmada, sosyal duygusal öğrenme programı on ilköğretim okulunun müfredatına dahil edilerek bir yıl boyunca nitel çalışma yürütülmüştür. Araştırmacılar, SDÖ'ye dayalı müfredatın akademik başarıyı ve öğrencilerin karakter gelişimlerini olumlu yönde arttırdığını ortaya koymuştur (Rozman, Kantor ve Elias, 2004).

Okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarını arttırırken istenmeyen davranışlarını azaltacağı düşünülmektedir (Elias, Arnold ve Hussey, 2003). Sosyal duygusal öğrenme beceri programının öğrenci üzerindeki bilişsel, duygusal ve davranışsal etkilerini ele alan bir meta analiz çalışmasında, programa katılan öğrencilerin akademik başarı, okula bağlılık ve kendilik algılarında anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin madde kullanımı ve problem davranışlarında anlamlı düzeyde düşüş meydana gelmiştir (Durlak ve Weissberg, 2007). Benzer bir başka araştırmada eğitim stresi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öz saygıyı arttırma, problem çözme, iletişim ve başa çıkma becerisi ile eğitim stresi arasında

negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Özetle, SDÖB'nin eğitim stresi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2015). Öğrenci temelli okul problemlerinin çoğu SDÖB'nin gelişmemesinden kaynaklanmaktadır (Türnüklü, 2004). Bu nedenle SDÖB bir programdan daha çok programlar bütünü olarak ele alınmalıdır (Norris, 2003). Uygulayıcılardan bazıları SDÖ'yü çatışma çözme, iletişim becerisi, madde bağımlılığından korunma, moral eğitimi olarak ele almaktadırlar (Fredericks, 2003). Bazıları ise karakter eğitimi, duygusal zeka, çoklu zeka kuramı, sosyal beceri, yaşam becerileri yaklaşımı ve sosyal öğrenme olmak üzere altı temel yaklaşım ile bağdaştırmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Sosyal duygusal öğrenme beceri programına okulun tüm personelinin dahil edilmesi kapsayıcılığı arttırmak açısından önem taşımaktadır (Türnüklü, 2004). SDÖB'yi geliştiren etkinliklerin genel olarak önleyici nitelikte oldukları görülmektedir (Elias ve Weissberg, 2000). Bu bağlamda gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışıyla hizmet eden okul rehberlik servislerine büyük iş düşmektedir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerini destekleyecek eğitsel ve pratik içeriklerin okul müfredatlarında yer edinmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Öğrencinin hayata dair kazanım edinebileceği, rol model seçebileceği, fırsatlar ve geri bildirim alabileceği ortamlar sağlanmalıdır. Dolayısıyla, ilköğretim ve lise müfredatlarında SDÖB'ye yer verilmesinin bilgilili ve değerlere sahip bireyler yetiştireceğine inanılmaktadır (Elias ve Weissberg, 2000).

SDÖB'nin yalnızca risk altında bulunan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Okulda sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme imkanı bulan bireylerin hem akademik performansları hem de toplumsal yaşamdaki duruşları değişim ve gelişim göstermektedir (Zins vd., 2007). Yapılan bir çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek öğrencilerin okula yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya konulmuştur (Kutluay Çelik, 2014). Bir başka çalışmada, SDÖB'nin alt boyutlarından biri olan kişilerarası problem çözme becerilerinin akademik güdülenmeyi yordama düzeyi incelenmiştir. Ergenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulguları incelendiğinde, akademik güdülenme ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Bedel ve Hamarta, 2014). İyi bir vatandaş yetiştirmenin temelini oluşturan SDÖB, öğretmen eğitimlerinde de özellikle vurgulanması gereken bir konu olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme

becerilerinin öneminin kavratılması ve öğretmen adaylarının kazanımlarını bu doğrultuda şekillendirmelerinin sağlanması gerekmektedir (Zins vd., 2007).

Sosyal duygusal öğrenmenin öneminin artmasıyla birlikte birçok kuruluş oluşturulmuştur. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), okul öncesinden liseye kadar eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak nitelikli, kanıta dayalı sosyal duygusal öğrenme temelli eğitim oluşturma amacıyla ortaya çıkmış, sosyal duygusal öğrenmeyi tanıtmak ve uygulanmasını sağlamak için 1994 yılında kurulmuş uluslararası bir kuruluştur (Payton vd., 2000).

SDÖ programlarının öneminin artmasıyla beraber becerilere yönelik de birçok sınıflandırma ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacıların SDÖ becerilerini sorumlu kararlar verebilme, bireysel farkındalık kazanma, iletişim becerilerini etkin kullanma ve olumlu değerler geliştirmek olarak sınırladıkları görülmektedir (Payton vd., 2000). Kabakçı (2006) yaptığı çalışmada SDÖB'yi problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri ve benlik değerini arttıran beceriler olmak üzere 4 kategoride ele almıştır. CASEL (2005) ise sosyal duygusal öğrenmeyi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda olmak üzere beş başlıkta incelemiş, bu yeterliliklerin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Belirlenen 5 temel beceri şu şekilde tanımlanmıştır:

1- Öz-Farkındalık: Bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde farkında olma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Öz farkındalığa sahip bireylerin ideal benlikleri ile gerçek benlikleri arasında büyük farklar olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kişinin benliğinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilerek, yetenekleri doğrultusunda seçimler yaptığı düşünülmektedir. Öz farkında olan bireylerin, içsel süreçlerini tanıyarak duygularının hangi etkilere yol açığının bilincinde oldukları belirtilmektedir (Boyatzis, 2009). Bu becerinin öğrencilerin özgüvenine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğer bireylerin öz farkındalığı düşükse ideal benlikleri ile gerçek benlikleri arasında dengesizlik oluşmaktadır. Arzuladığı ideal benliğe sahip olamayan bireyler, benliklerinde yoğun çatışmalar ve duygusal gelgitler yaşamaktadırlar (Higgins, 1987). Bireylerin öz farkındalık sahibi olup olmadıkları olayları anlatma biçimleri, soru sorma becerileri, eleştiriye karşı tutumları, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme düzeyleri gibi davranışlardan gözlenebilmektedir (Kabakçı, 2006).

2- Sosyal Farkındalık: Bireylerin çevresi ile empati kurarak diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Sosyal farkındalığa sahip

bireylerin sosyal zekalarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu kişilerin iletişimde bulundukları diğerlerinin içsel süreçlerini yüksek düzeyde anlamlandırdıkları düşünülmektedir (Goleman, 2006). Gelişmiş sosyal farkındalık, iletişim becerilerini etkili kullanmayı sağlamaktadır. Bu bireylerin içinde yaşadıkları toplumun ve diğer kültürlerin sosyal davranış normlarını onların bakış açısıyla yorumladıkları söylenebilmektedir (Long, Brown, Jones, Aber ve Yates, 2015). Bireylerin sosyal farkındalığa sahip oldukları eleştiriye karşı soğukkanlı davranma, insanları oldukları gibi kabul etme, problem çözme basamaklarını kullanma, ihtiyacı olan kişilere yardımcı olma, hataları karşısında özür dileme, işbirliğine açık olma gibi davranışlardan gözlenebilmektedir (Goleman, 2006).

3- Öz Yönetim: Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını duruma göre düzenleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin hedeflerini belirlemelerinde, çalışmalarında ve sürece yönelik güdülenmelerinde öz yönetimin kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Öz yönetime sahip bireylerin öz kontrol becerilerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu kişiler akademik ve sosyal yaşamlarını belirli amaçlar uğruna düzenlemektedirler. Ayrıca bu kişilerin zorluklar karşısında mücadele ederek duygularını hissettikleri biçimde ifade ettikleri dikkat çekmektedir (CASEL, 2013). Bireylerin öz yönetime sahip oldukları engellere karşı mücadelecilik olma, adım adım görevlerini tamamlama, seçenekleri değerlendirebilme, değişen zamana ve mekana uyum sağlama, soğukkanlı karar alabilme gibi davranışlardan gözlenebilmektedir (Elias ve Mocer, 2012). Öz yönetim becerisi bireylere özerk davranma olanağı tanımaktadır. Bu beceri sayesinde bireylerin öğrenme süreçlerini düzenleyerek kaliteli bir yaşam sürme olanağı elde edecekleri düşünülmektedir.

4- İlişki Becerileri: Bireylerin diğerleriyle sağlıklı iletişim kurabilme ve sürdürme yeteneği olarak ifade edilmektedir. İletişim becerisi aktif bir şekilde sürece katılımı, etkin dinlemeyi, çatışma çözme, karşısındaki kişinin fikirlerine saygı göstermeyi kapsamaktadır. Sağlam ve dayanıklı ilişkiler işbirliğine bağlı olarak gelişmektedir (CASEL, 2013). İlişki becerileri gelişmiş olan bireyler baskı karşısında boyun eğmek yerine çözüm bulmaya çalışarak çözüm alternatifleri yetersiz kaldığında yardım almaya yönelmektedirler (Long vd., 2015). İlişki becerileri yüksek kişilerin okul ortamında başarılı akademik performans sergileyecekleri, başkalarının iyiliğini düşünecekleri, olumlu ve sıcak iletişim kuracakları, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edecekleri,

yardım alma ve verme konusunda istekli olacakları umulmaktadır (Elias ve Mocerı, 2012).

5- Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme: Bireylerin kendini ve diğerlerini düşünerek ahlaki standartlara uygun karar verme becerisi olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yapılan davranışın sonuçları değerlendirilerek, herhangi bir tehdit unsuru içermeyen kararların seçilmesi amacıyla bilişsel yapının kullanılması olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2013). Bu beceriye sahip bireylerin davranışların sonuçlarını üstlenme, iyi örnekleri rol model alma, deneyimlere önem verme, etik açıdan uygun davranışlar sergileme gibi davranışlar göstermesi beklenmektedir (Elias ve Mocerı, 2012).

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin okul ortamlarında istenmeyen davranışları azaltarak ergenlerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. SDÖ becerilerinin aile, okul ve toplum işbirliğinde uygulanmasının sorumlu vatandaşlar yetiştirmeye ortam hazırlayacağı umulmaktadır. Yeni eğitim anlayışı içerisinde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanmalarının topluma uyum için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, becerileri gelişmiş olan öğrencilerin risk grubundaki zorbalık, okul terki, madde kullanımı gibi davranışları sergilemeyerek akademik güdülenmelerinin üst düzeyde devam edeceği beklenmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, verileri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin akran ilişkileri memnuniyeti, algılanan anne-baba davranışı ve sosyal duygusal öğrenme düzeyi tarafından yordanıp yordanmadığını ve akademik güdülenme düzeyinin demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel bir araştırmadır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırma ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olan durumu betimlemeye yönelik bir modeldir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde Bilecik ilinin Bozüyük ilçesindeki devlet liselerinde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) öğrenim görmekte olan 458 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu, kardeş sayısı ve anne-baba çalışma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	336	73.4
	Erkek	122	26.6
Yaş	13	30	6.6
	14	114	24.9
	15	129	28.2
	16	91	19.9
	17	79	17.2
	18 ve üzeri	15	3.2
Sınıf Düzeyi	9	178	38.9
	10	118	25.8
	11	77	16.8
	12	85	18.6
Okul Türü	Fen Lisesi	63	13.8
	Anadolu Lisesi	223	48.7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	153	33.4
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	19	4.1
Anne Eğitim Durumu	Okula gitmedi	14	3.1
	İlkokul mezunu	200	43.7
	Ortaokul mezunu	76	16.6
	Lise mezunu	115	25.1
	Üniversite mezunu	53	11.6
Baba Eğitim Durumu	Okula gitmedi	3	0.7
	İlkokul mezunu	107	23.4
	Ortaokul mezunu	93	20.3
	Lise mezunu	176	38.4
	Üniversite mezunu	79	17.2
Anne-Baba Durumu	Birliktelik Birlikte	433	94.5
	Ayrı	25	5.5
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	37	8.1
	Toplam 2 kardeş	211	46.1
	Toplam 3 kardeş	123	26.9
	4 veya daha fazla	87	19
Anne-Baba Durumu	Çalışma Yalnızca annem çalışıyor	16	3.5
	Yalnızca babam çalışıyor	284	62
	Her ikisi de çalışıyor	124	27.1
	İkisi de çalışmıyor	34	7.4
Toplam		458	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 458 lise öğrencisinin 336’sı kız (%73.4), 122’si (%26.6) erkektir. Okul türleri dağılımı incelendiğinde en fazla katılımın Anadolu Lisesinden olduğu görülmektedir. Katılımcıların ebeveyn eğitim durumları ayrı ayrı ele alındığında, anne eğitim durumunda ilkokul mezuniyetinin baba eğitim durumunda ise lise mezuniyetinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların 433’ünün anne ve babası birlikte, anne ve babası ayrı olan 25 kişi bulunmaktadır. Çalışma grubuna bakıldığında toplam iki kardeş olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Anne-baba çalışma durumu incelendiğinde ise yalnızca babası çalışan katılımcıların ağırlıklı olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu kısımda araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004b), Akran İlişkileri Ölçeği (Kaner, 2002), Leuven Ana Babalık Ölçeği (Sevim, 2014), Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (Totan, 2018) ve Kişisel Bilgi Formu hakkında bilgiler yer almaktadır.

Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri arasındaki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004b) tarafından geliştirilmiştir. 20 madde ve üç alt boyuttan (kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif) oluşmaktadır. Bunun yanında ölçeğin toplam puanı da tek bir boyut olarak kullanılabilir. Beşli Likert tipi bu ölçekten alınabilecek puanlar 20 ve 100 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde akademik güdülenmeye işaret etmektedir.

Akademik Güdülenme Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları kapsamında akademik başarısı çok yüksek olan ve akademik başarısı sınıf tekrarı yapacak kadar düşük olan gruptan veri toplanmış ve grupların ölçekten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Akademik başarısı yüksek olan grubun akademik güdülenme düzeyinin akademik başarısı düşük olan gruba göre anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Akademik Güdülenme Ölçeği’nin akademik güdülenme düzeyi yüksek ve düşük olduğu düşünülen grupları birbirinden ayırabildiği görülmüştür (Bozanoğlu, 2004b).

Güvenirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test yöntemine ve Cronbach α değerlerine başvurulmuştur. Dört hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışması kapsamında yapılan iki ölçüm arasında .87 düzeyinde bir korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu ölçümlerde aynı zamanda Cronbach α katsayılarının sırasıyla .77 ve .85 düzeyinde olduğu görülmüştür. Geçerlik çalışmalarında bahsedilen akademik başarıları yüksek ve düşük olan grupların tamamından elde edilen ölçümlerde Cronbach α katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Bozanoğlu, 2004b). Bu araştırmada, ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach α katsayısı .89'dur.

Akran İlişkileri Ölçeği

Akran İlişkileri Ölçeği, ergenlerin akranları ile ilişkilerine yönelik algılarını betimleyebilmek amacıyla Kaner (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 18 maddeden ve dört alt boyuttan (bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma, sadakat) oluşmaktadır ve Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Aynı zamanda ölçeğin toplam puanını kullanmak da mümkündür. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ve 90 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar ergenlerin akranları ile olumlu ilişki algıları anlamına gelmektedir.

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik temel bileşenler analizi yapılmıştır. Öz değerleri birin üzerinde olan ve varyansın %53.9'unu açıklayan sekiz faktör elde edilmiştir. Birbirinden olabildiğince ayrık faktörlere ulaşabilmek amacıyla Varimaks döndürmesi yöntemi kullanılmış ve bulaşık maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda beş faktörde toplanan 20 madde elde edilmiştir. Bu maddelerden iki tanesi madde-toplam korelasyonlarının .15'in altında olması sebebiyle ölçekten çıkarılmış ve nihai olarak 18 madde ve dört faktörden oluşan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır (Kaner, 2002).

Güvenirlik çalışmaları kapsamında test yarılama, test-tekrar test yöntemleri kullanılmış ve Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test çalışmasında toplam puan için .93 ve alt boyutlar için .77 ve .93 arasında değişen korelasyonlar hesaplanmıştır. Test yarılama çalışmasında toplam puan için .73 ve alt boyutlar için .60 ve .84 arasında değişen korelasyonlara ulaşılmıştır. Son olarak Cronbach α katsayısı ise toplam puan için .86 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için Cronbach α katsayıları ise .58 ve .86 aralığında değerler almıştır (Kaner, 2002). Bu araştırmada, ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach α katsayısı .90'dır.

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Algılanan Ana Babalık Ölçeği Soenens, Beyers ve Leuven (2004) tarafından ergenlerin anne ve babalarının davranışlarına ilişkin algıları hakkında bilgi sahibi olmak adına geliştirilmiş ve Sevim (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçek ergenin anne ve babasının davranışlarına ilişkin algılarını ölçen iki sürümden oluşmaktadır. Ölçeğin ergen-anne sürümünde 21 madde, ergen-baba sürümünde 19 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipi değerlendirilen ölçek toplam puan vermemektedir. Alt boyutlar bazında yapılan değerlendirmelerde duyarlık, psikolojik kontrol ve özerklik desteği alt boyutlarında yüksek puanlar, alt boyutun ölçtüğü niteliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bununla beraber davranışsal denetim alt boyutunda yüksek puanlar düşük düzeyde davranışsal denetim şeklinde yorumlanmaktadır (Sevim, 2014).

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Türkçe formunda doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, orijinal formdan çıkarılan üç madde ile ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında ölçeğin Beck Depresyon Envanteri, Stresle Başa Çıkma Tarzları Envanteri ve Ana Baba ve Akran Bağlanma Ölçeği ile korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin geçerlik düzeyinin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt boyutların Cronbach α katsayılarının ergen-anne ve ergen-baba sürümleri için .67 ve .91 arasında değiştiği, tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .25'in üzerinde olduğu görülmüştür (Sevim, 2014). Bu araştırmada Algılanan Ana Babalık Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanlar kullanılmış ve bu alt boyutlar için Cronbach α katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Algılanan Ana Babalık Ölçeği'nin Anne sürümünde Duyarlık alt boyutu için .92, Davranışsal Denetim alt boyutu için .72, Psikolojik Kontrol alt boyutu için .82, Özerklik Desteği alt boyutu için .80 Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Baba sürümünde ise Cronbach α katsayıları Duyarlık alt boyutu için .93, Davranışsal Denetim alt boyutu için .69, Psikolojik Kontrol alt boyutu için .72 ve Özerklik Desteği alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, Totan (2018) tarafından ergenlerin sosyal, duygusal, akademik gelişim ve öz farkındalık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilmiştir. Toplamda 23 maddeden oluşan ölçeğin öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerisi olarak beş alt boyutu bulunmaktadır. Beşli Likert tipi şeklinde derecelendirilmekte ve yüksek puanlar, alt boyutlar ve toplam puan bazında ölçülen özellik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Totan, 2018).

Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi işlemlerinin ardından gerçekleştirilen ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği ile .47 düzeyinde, Coryn ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği ile .44 düzeyinde korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin toplam puanı için Cronbach α katsayısının .92, test-tekrar test çalışmasında da iki uygulama arasındaki korelasyonun .82 düzeyinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların Cronbach α katsayıları ise .70 ve .83 arasında değişmektedir (Totan, 2018). Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach α katsayısı .84'tür.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, okul türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu, kardeş sayısı ve anne-baba çalışma durumu yönündeki bilgilerini toplamayı amaçlayan araştırmacı tarafından hazırlanmış dokuz soruluk bir ankettir. Bu dokuz sorudan sekiz tanesi kapalı uçlu, bir tanesi açık uçlu sorudur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecine, ölçekleri geliştiren veya uyarlayan uzmanlardan ölçeklerin kullanımına ilişkin izinlerin alınması ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma izninin temin edilmesinin ardından (EK-6) başlanmıştır. Ayrıca, Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplamak üzere yasal izin

alınmıştır (EK-7). Uygulama sürecinde katılımcılara bilgilendirme onamı sunulmuştur. Veri toplama araçları çevrim içi ortama aktarılmış, elde edilen veriler 2020 yılının Ağustos ve Eylül aylarında çevrim içi ortamda toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Verilerin çözümümlenmesi ve analiz edilmesi kapsamında ilk olarak ters puanlanan maddeler kodlanmıştır. Pandemi süreci nedeniyle çevrimiçi ortamda toplanan 559 veri araştırmacı tarafından incelenmiş ve özenli şekilde doldurulmadığı görülen 65 veri araştırma kapsamının dışına çıkarılmıştır. Kalan 494 veride tek ve çift yönlü uç değerlerin tespiti için veri toplama araçlarından elde edilen puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Standart Z puanları incelendiğinde puanların -5.73 ve 2.57 aralığında değiştiği görülmüştür. Standart Z puanlarının -4 ve 4 aralığında olması koşulu arandığından (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018) aralığın dışına çıkan bir veri kapsam dışına çıkarılmıştır. Bu durumda geriye 493 veri kalmıştır. Elde edilen 493 veride aykırı değerlerin tespiti için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Mahalanobis değeri $p=0.01$ düzeyinde ki-kare tablo değerinden büyük olan 35 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analizler 458 katılımcının verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Normallik varsayımlarına uygunluğun incelenmesi amacıyla değişkenlerin normal dağılım eğrisini içeren grafikler incelenmiş ve verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. AGÖ, AİÖ, AABÖ-Duyarlık, AABÖ-Davranışsal Denetim, AABÖ-Psikolojik Kontrol, AABÖ-Özerklik Desteği, SDÖÖ değişkenlerine ait dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.15 ve 1.08 aralığında ve kabul edilebilir değerlerde olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018); değişkenlerin mod, medyan ve ortalamalarının da birbirine yakın değerler aldığı gözlenmiştir. Dağılımlara ait betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Doğrusallık varsayımının incelenmesi için ise değişkenlere ait saçılma diyagramları, normal dağılım eğrileri ve histogramları incelenmiştir. Noktaların aynı eksen çevresinde toplanmaya eğilimli olmalarından dolayı doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemi gereğince AGÖ’nün yordayıcılarının incelenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon analizinin

gerçekleştirilmesi için değişkenlerin özgün katkılarının ya da etkilerinin göz ardı edilmesinin önlenmesi açısından değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmaması gerekmektedir. Çoklu bağlantı sorunu, analize girecek değişkenler arasında .90 ve üzeri düzeyde korelasyon olması anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Değişkenler arası çoklu bağlantı sorununun olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları incelenmiş, ikililer arasındaki korelasyon katsayılarının -0.61 ve 0.65 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3'te aktarılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemenin diğer bir ölçütü olarak varyans artış faktörleri (VIF) ve bağımsız değişkenlerin tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.08 ve 3.28 aralığında, tolerans değerlerinin ise 0.30 ve 0.92 aralığında olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayılarının $-0.90 < r < 0.90$ aralığında olması, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve tolerans değerlerinin 0.10'dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Son olarak otokorelasyon incelemesi yapıldığında Durbin-Watson katsayısının 1.85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durbin-Watson katsayısının 1.5 ve 2.5 aralığında olması otokorelasyonun olmadığı anlamını taşımaktadır (Kalaycı, 2009).

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmada ölçme araçlarından alınan yanıtlara ilişkin betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. AGÖ'nün cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla "İlişkisiz Örneklemeler için t Testi" kullanılmıştır. AGÖ'nün sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumu değişkenleri ile ilişkisini araştırmak için ise "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analiz edilmesi aşamasında SPSS paket programından yararlanılmıştır.

AGÖ'nün AİÖ, AABÖ-Duyarlık, AABÖ-Davranışsal Denetim, AABÖ-Psikolojik Kontrol, AABÖ-Özerklik Desteği ve SDÖÖ değişkenleri tarafından yordanma durumunun incelenmesi ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda ölçme araçlarından elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, araştırma problemlerine ilişkin analizler tablolar halinde aktarılmış ve açıklanmış, elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcıların Akademik Güdülenme Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği'nin alt boyutları (duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol, özerklik desteği), Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	Medyan	Mod	<i>Ss</i>	ÇK	BK
AGÖ	458	26	99	72.17	72	71	11.13	- 0.35	0.53
AİÖ	458	18	88	63.06	64	62	12.72	- 0.52	- 0.008
ABDÖ-D	458	7	35	26.39	27	35	6.86	- 0.84	0.35
ABDÖ-DD	458	4	20	11.90	12	10	3.50	0.18	-0.48
ABDÖ-PK	458	4	20	10.19	10	9	3.71	0.24	-0.59
ABDÖ-ÖD	458	4	20	14.84	15	15	3.47	- 0.81	0.60
AADÖ-D	458	7	35	29.68	31	35	5.42	- 1.15	1.08
AADÖ-DD	458	4	20	11.69	12	12	3.39	0.10	-0.25
AADÖ-PK	458	5	25	13.40	14	10	4.80	0.12	-0.61
AADÖ-ÖD	458	5	25	19.64	20	25	4.00	- 0.77	0.53
SDÖÖ	458	57	115	90.17	90	84	9.78	- 0.10	0.30

Not: AGÖ: Akademik Güdülenme Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği, ABDÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Baba, AADÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ana, D: Duyarlık, DD: Davranışsal Denetim, PK: Psikolojik Kontrol, ÖD: Özerklik Desteği, SDÖÖ: Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği

Tablo 2’de aktarıldığı gibi veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise AGÖ için -0.35 ve 0.53, AİÖ için -0.52 ve -0.008, ABDÖ-Duyarlık için -0.84 ve 0.35, ABDÖ-Davranışsal Denetim için 0.18 ve -0.48, ABDÖ-Psikolojik Kontrol için 0.24 ve -0.59, ABDÖ-Özerklik Desteği için -0.81 ve 0.60, AADÖ-Duyarlık için -1.15 ve 1.08, AADÖ Davranışsal Denetim için 0.10 ve -0.25, AADÖ-Psikolojik Kontrol için 0.12 ve -0.61, AADÖ-Özerklik Desteği için -0.77 ve 0.53, SDÖÖ için -0.10 ve 0.30 değerlerinde olduğu görülmektedir. Değişkenler için mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin ise birbirine yakın olduğu da bulgular arasındadır.

Akademik GÜDÜLENME DÜZEYİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ, ALGILANAN ANNE-BABA DAVRANIŞLARI VE SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME DÜZEYLERİ TARAFINDAN YORDANMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Akademik güdülenme düzeyinin akran ilişkileri, algılanan anne-baba davranışlarının anne ve baba formlarının alt boyutları ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından yordama durumunu incelemeyi amaçlayan çoklu regresyon analizi öncesinde değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3’te aktarılmıştır.

Tablo 3

Değişkenler arası korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.AGÖ	-										
2.AİÖ	-.04	-									
3.ABDÖ-D	.25**	.15**	-								
4.ABDÖ-DD	-.10*	-.07	-.43**	-							
5.ABDÖ-PK	-.03	-.05	-.29**	.28**	-						
6.ABDÖ-ÖD	.24**	.08	.56**	-.61**	-.20**	-					
7.AADÖ-D	.29**	.13**	.49**	-.22**	-.18**	.34**	-				
8.AADÖ-DD	-.06	-.15**	-.21**	.58**	.13**	-.31**	-.36**	-			
9.AADÖ-PK	-.07	.04	-.25**	.21**	.60**	-.17**	-.31**	.16**	-		
10.AADÖ-ÖD	.26**	.08	.38**	-.36**	-.17**	.59**	.65**	-.52**	-.25**	-	
11.SDÖÖ	.53**	.10*	.29**	-.23**	-.12**	.61**	.32**	-.15**	-.17**	.35**	-

Not: AGÖ: Akademik GÜDÜLENME Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği, ABDÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Baba AADÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ana, D: Duyarlık, DD: Davranışsal Denetim, PK: Psikolojik Kontrol, ÖD: Özerklik Desteği, SDÖÖ: Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği

*p<.05

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere çoklu regresyon analizinde bağımlı değişken rolünde yer alan AGÖ'nün AİÖ ile arasında -0.04, ABDÖ-D ile arasında 0.25, ABDÖ-DD ile arasında -0.10, ABDÖ-PK ile arasında -0.03, ABDÖ-ÖD ile arasında 0.24, AADÖ-D ile arasında 0.29, AADÖ-DD ile arasında -0.06, AADÖ-PK ile arasında -0.07, AADÖ-ÖD ile arasında 0.26 ve SDÖÖ ile arasında 0.53 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Katılımcıların akran ilişkileri, algılanan anne-baba davranışı ölçeklerinin alt boyutları ve sosyal duygusal öğrenme ölçeklerinden aldıkları puanların akademik güdülenme düzeylerini yordama düzeylerini incelemek üzere gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4

Akademik Güdülenme Düzeyinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	6,804	6.136		1.109	.268
AİÖ	-.109	.035	-.124	-3.091	.002
ABDÖ-D	.096	.088	.059	1.096	.274
ABDÖ-DD	.327	.201	.103	1.627	.104
ABDÖ-PK	.047	.152	.016	.311	.756
ABDÖ-ÖD	.382	.215	.119	1.774	.077
AADÖ-D	.321	.120	.156	2.667	.008
AADÖ-DD	.011	.190	.003	.060	.952
AADÖ-PK	.135	.119	.058	1.138	.256
AADÖ-ÖD	-.114	.195	-.041	-.587	.558
SDÖÖ	.559	.048	.491	11.531	.000
$R=.575$		$R^2=.316$			
$F_{(10, 447)}=22.134$		$p=.000$			

Not: AGÖ: Akademik Güdülenme Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği, ABDÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Baba, AADÖ: Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ana, D: Duyarlık, DD: Davranışsal Denetim, PK: Psikolojik Kontrol, ÖD: Özerklik Desteği, SDÖÖ: Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği

Tablo 4'e bakıldığında akademik güdülenme düzeyinin akran ilişkileri, algılanan anne-baba davranışlarının alt boyutları ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordandığı görülmektedir ($F_{(10, 447)}=22.134$, $p<.05$). Çoklu regresyon analizine giren 10 bağımsız değişken akademik güdülenme düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır ($R=.575$, $R^2=.316$). Bağımsız değişkenlerin akademik güdülenme düzeyini yordama gücüne standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) dikkate alınarak önem sırasıyla bakıldığında sosyal duygusal öğrenme, algılanan anne davranışı duyarlık alt boyutu, akran ilişkileri, algılanan baba davranışı özerklik desteği alt boyutu, algılanan baba davranışı davranışsal denetim alt boyutu, algılanan

baba davranışı duyarlık alt boyutu, algılanan anne davranışı psikolojik kontrol alt boyutu, algılanan anne davranışı özerklik desteği, algılanan baba davranışı psikolojik kontrol alt boyutu, algılanan anne davranışı davranışsal denetim alt boyutu ve alt boyutu şeklinde sıralandığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı dikkate alındığında ise sosyal duygusal öğrenme ve algılanan anne davranışı duyarlık alt boyutunun akademik güdülenmeyi olumlu yönde, akran ilişkilerinin ise olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak Tablo 3'te görüldüğü üzere, Akademik Güdülenme Ölçeği ile Akran İlişkileri Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı anlamlı düzeyde olmamasına karşın ($r=-.04$), Akran İlişkilerinin diğer değişkenlerle birlikte çoklu regresyon analizine girdiğinde Akademik Güdülenme düzeyini negatif yönde anlamlı biçimde yordadığı ($\beta=-.124$) sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, yalnızca Akran İlişkilerinin bağımsız değişken, Akademik Güdülenme düzeyinin ise bağımlı değişken olduğu ikinci bir regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Akademik Güdülenme Düzeyinin Akran İlişkileri Tarafından Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	74.501	2.633		28.300	.000
AIÖ	-.037	.041	-.042	-.905	.366
$R=.042$	$R^2=.002$				
$F(1, 456)=.819$	$p=.366$				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Akran İlişkileri regresyon analizine bağımsız değişken olarak tek başına girdiğinde, Akademik Güdülenme düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır ($F(1, 456)=.819$, $p>.05$). Akran ilişkileri ve akademik güdülenme düzeyi arasındaki korelasyon katsayısının anlamlı düzeyde olmaması, akran ilişkilerinin diğer bağımsız değişkenlerle birlikte regresyon analizine girdiğinde akademik güdülenme düzeyini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordaması, ancak tek başına bağımsız değişken olarak regresyon analizine girdiğinde akademik güdülenme düzeyini anlamlı biçimde yordamaması gerekçesiyle bu iki değişken arasındaki ilişkinin doğasının anlaşılabilmesi için daha derinlemesine analizlere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, anne duyarlık alt boyutunun akademik güdülenme düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Anne duyarlılığı ile akademik güdülenme düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer

bir ifadeyle annenin sıcak, destekleyici ve kabul edici ilgisinin öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini arttırdığı söylenebilmektedir. Anne duyarlılığı, bebeklikten itibaren kişinin üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülen bir kavramdır. Bu davranış boyutu, annenin çocuğunun talep ve isteklerine fiziksel ile duygusal destek sağlamasını ifade etmektedir. Doğumdan itibaren güven ve sevgi ilişkisine dayalı olan anne duyarlılığı, bireyin hayatında kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda, anneden algılanan destekleyici davranışlar bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarında önemli yere sahiptir (Bakermans-Kranenburg ve van IJzendoorn, 2006; Lemelin, Tarabulsky ve Provost, 2006).

Alanyazına bakıldığında, araştırma bulgularını destekler biçimde anne duyarlık davranışının bireyin gelişiminde olumlu etkilerini ortaya koyan farklı araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırmalar anne duyarlılığı arttıkça bireylerin fiziksel, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumlu yönde arttığını göstermektedir (Drake, Humenick, Amankwaa, Younger ve Roux, 2007). Annesi tarafından fiziksel ve duygusal ihtiyaçları karşılanan bireyin daha olumlu akademik performans sergileyeceği düşünülmektedir (Smith ve Sandhu, 2004). Duyarlı anneye sahip öğrencilerin güdülenmede etkisi olan akademik başarı seviyelerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Önder ve Gülay, 2007).

Özellikle bireyin ergenlik dönemine girmesiyle birlikte aile ilişkileri hassas bir düzeyde ele alınmaya başlamaktadır (Steinberg, 2013). Değişen fiziksel özellikler, karşı cinsle ilişkiler, kimlik karmaşası ve akademik sorumluluklar gibi birçok alana uyum sağlaması gereken bireyin, ailesiyle çatışma halinde olduğu dikkat çekmektedir (Collins ve Laursen, 2004; Steinberg, 2013). Bu açıdan ele alındığında, aile ile ergen arasındaki ilişkinin niteliği öne çıkmaktadır (Santrock, 2012). Ana babalık davranışlarının duyarlık boyutu bu dönemde ayrı önem taşımaktadır (Bogenschneider vd., 1998). Bireyselleşme çabasında olan ergenlerin, aileleriyle olan bağlarını da sürdürmek istedikleri görülmektedir. Bu nedenle katı ve kontrolcü ebeveyn davranışları yerine ana baba duyarlılığının ergenlerin üzerinde istendik etkiler bırakacağı düşünülmektedir (Bogenschneider vd., 1998). Duyarlı ana baba davranışları, bireyin öz saygısına ve akademik öz yeterliliğine de katkı sağlamaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991).

Üniversiteye geçiş öncesi dönemde belirli akademik görevleri yerine getirmeleri beklenen ergenlerin aile desteği almalarının süreç için önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, ilgili ve destekleyici ebeveynlerin ergenlerin akademik süreçlere

güdülenmelerinde etkili olduklarını göstermektedir (Ahmed, Minnaert, Werf ve Kuyper, 2010; Cırık, 2015). Ailesi tarafından desteklendiğini ve kabul edildiğini algılayan ergenlerin, olumlu duygular geliştirerek bilgiyi organize etme süreçlerini etkili kullandıkları görülmektedir. Bu durum ergenlerin farklı konuları öğrenmek için gerekli olan içsel güdülenmelerini tetikleyerek yeni bilgiler keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Yapılan bir başka araştırmada, olumlu ebeveyn desteğinin akademik hedefe odaklanma düzeyini arttırdığı saptanmıştır (Gutman, 2006). Bu bağlamda ele alındığında, sıcak ve destekleyici aile ilişkileri ile öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında ilişki olduğu söylenebilmektedir. Her iki ebeveynin desteğinin önemini belirten çalışmaların yanı sıra anne ve baba desteğini ayrı olarak ele alan açıklamalara da rastlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmalar annelerin babalara kıyasla ergenlerle daha ilgili ve sevgi temelli ilişki kurduklarını ve algılanan anne kabul düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Larson ve Richards, 1994; Paulson, Hill ve Holmbeck, 1991). Bireyin ilk anından itibaren tüm ihtiyaçlarını annesinin karşılaması ve karşılıklı güven ilişkisinin kurulması, anne duyarlılığının önemini sergilemektedir. Bu nedenle annesi tarafından sevilen, gereksinimleri karşılanan, duygusal durumları önemsenen bireylerin hayata karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla duyarlı annenin varlığı, bireylerin gelişim görevleri için belirleyici etken olarak ele alınmaktadır (De Wolff ve van Ijzendoorn, 1997). Yapılan bir çalışmada, anne desteğinin güdülenme sürecinde gerekli olan akademik başarı ve akademik yeterlilik üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Görüldüğü üzere olumlu anne desteği, bireylerin geleceklerini şekillendiren akademik gereklilikleri üzerinde önemli yere sahiptir.

Anne duyarlık ve baba duyarlık boyutlarını ayrı olarak inceleyen çalışmalar incelendiğinde, akademik süreçte duyarlı anne davranışlarının baba duyarlığına kıyasla daha etkili olduğu söylenebilmektedir. Yapılan bu çalışmada da görüldüğü üzere baba duyarlılığı akademik güdülenme düzeyini anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Özellikle annenin, bebeklikten yetişkinliğe uzanan süreçte bireyin hayatında kritik yere sahip olması, akademik güdülenme sürecinde gerekli olan yeterlilik, öz düzenleme, karar verme gibi bilişsel alanları etkilemektedir. Türkiye’de okul ortamlarında öğrencilerin zihinsel ve duygusal durumunun görüldüğü veli toplantıları düşünüldüğünde, annelerin babalara kıyasla daha fazla katılım gösterdikleri bilinmektedir (Kaçan, Dönmez ve Kimzan, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin akademik süreçlerine ilişkin

takiplerini anneleriyle birlikte devam ettirdikleri söylenebilmektedir. Bu bağlamda annesinin kabul ve desteğini algılayan öğrencilerin ruhsal olarak kendilerini rahat hissedecekleri, dikkatlerini derslerine yoğunlaştırabilecekleri öngörülmektedir. Diğer yandan annenin ilgisiz, sevgisiz veya aşırı baskıcı davranışlarının öğrencilerin akademik güdülenme süreçlerinde kaygı yaşamalarına, ders çalışmaktan kaçınmalarına sebep olacağı düşünülmektedir (Küçükahmet, 2001).

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini yordayan bir diğer değişkenin SDÖ olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme bireyin kendi ve diğerlerinin duygularının farkında olması, duygularını yönetebilmesi, verdiği kararların bilincinde olması ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerini kullanabilen bireylerin etkili iletişim ve problem çözme becerilerine sahip, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında olduğu ifade edilmektedir (Elias, Arnold ve Hussey, 2003). Dolayısıyla akademik güdülenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkinin ana sebeplerinden birinin, iki kavramın da çaba ve beceri gerektirmesi olduğu söylenebilmektedir. Özellikle ergenlerin akademik performanslarını yönetme süreçlerinde bu becerilerin eş güdümlü olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ergenlik dönemi bireylerin akademik sorumluluklarının arttığı, akran ilişkilerinin yoğunlaştığı, seçenekler arasında karar verdikleri, kimlik arayışında oldukları, fiziksel değişim yaşadıkları ve birçok alanda problemlerle karşılaştıkları bir süreçtir. Bu nedenle ergenlerin karşılaştıkları problemlerle baş etmek zorunda kaldıkları görülmektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010). Diğer yandan, akran ilişkilerinin aile bağlarından daha ön planda olması nedeniyle okul ortamında görülen çatışmaların temeli de akran ilişkilerine dayanmaktadır. Ergenler akranlarıyla özellikle okul ortamlarında uzun saatler bir arada bulunmaktadır. Akranların bilişsel temelli paylaşımların yanı sıra duygusal ve sosyal etkileşime de girdikleri görülmektedir. Karşılıklı bu etkileşim belirli düzeyde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin varlığını gerektirmektedir (Elias ve Weissberg, 2000). Dolayısıyla ergenlerin sosyal duygusal öğrenmeleri aracılığıyla gelişim görevlerini sağlıklı biçimde yerine getirmeleri, sosyal ilişkilerini dengelemeleri ve akademik performanslarını istedik düzeyde tutmaları beklenmektedir. Özellikle sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip ergenlerin karşılaştıkları tüm zorluklarla etkili bir şekilde başa çıktıkları görülmektedir (Zins vd., 2007). Her ne kadar SDÖ somut bir şekilde gözlenemese de ergenlerin hayatlarında

kolaylaştırıcı rolü olan yetenekler bütünü olarak ifade edilmektedir (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenmelerin akademik güdülenme, okula bağlılık ve başarı gibi alanları olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir (Korkut Owen, 2017). SDÖ, bireylerin mutlu ve sağlıklı olabilmeleri için gerekli olan beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır. Gerek akademik ortamda gerekse eğitim ortamının dışında bireylerin tüm yaşam alanlarında bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır (Pasi, 2001). Araştırmacılar, güdülenme eksikliğinden kaynaklanan okul terki, devamsızlık, düşük akademik başarı gibi olumsuz davranışların sosyal duygusal öğrenme temelli programlarla aşılabileceğini ortaya koymuşlardır (Elias ve Mocer, 2012).

O'brien, Weissberg ve Shriver'e (2003) göre sosyal ve duygusal alanlarda kazanılan yönetim becerileri akademik performansı etkilemektedir. Ergenler sosyal ilişkileri yönetebilmeyi öğrendiklerinde sınıf atmosferinin değişmesi ve eğitim öğretime ayrılan sürenin artması beklenmektedir. Dolayısıyla SDÖ yeterliliğine sahip ergenlerin, akademik görevlerini yerine getirmek için hazır oldukları söylenebilmektedir (Knoll ve Patti, 2003). Sosyal ilişkilerde kişilerarası problem çözme becerilerine sahip öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Bedel ve Hamarta, 2014). Kısaca, bireylerin problem çözme becerilerine sahip olmaları akademik güdülenme ile başarı düzeylerini belirleyen önemli bir faktördür (Baker, 2003). Bu bağlamda kendisinin farkında olan öğrencilerin okul çalışmalarında başarılı olacaklarına inanarak daha fazla çaba harcamaları beklenmektedir. Diğer yandan problemler karşısında kaçınmacı yol izleyen öğrencilerin, akademik etkinliklere yönelik güdülenme eksikliği yaşadıkları görülmüştür (D'Zurilla ve Chang, 1995). Bu öğrencilerin SDÖ eksikliğinden kaynaklı olarak zorlu hedefler karşısında geri çekilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer çalışmalara bakıldığında, sosyal duygusal öğrenmelerin güdülenmede etkisi olan akademik başarı (Murray-Harvey ve Slee, 2007; Romasz, Kantor ve Elias, 2004; Soylu, 2007), özsaygı ile okula bağlılık (Durlak ve Weissberg, 2007), okula yönelik olumlu tutum (Kutluay Çelik, 2014), hayat boyu öğrenme (Akcaalan, 2016) gibi farklı değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arttıkça okul tükenmişliği (Güler, 2019), eğitim stresi (Çelik, 2015), madde kullanımı ile

problemli davranışlar (Durlak ve Weissberg, 2007) gibi istenmedik davranışların azaldığı görülmüştür.

Genel olarak, ergenlik döneminde bireylerin duygu, düşünce ve davranış örüntüleri döngüsel olarak birbirinden etkilenmektedir. Yükseköğretime geçiş öncesi lise dönemi ergenlerin birçok alanda sorumluluklarının olduğu yoğun bir süreç olarak görülmektedir. Ergenlerin aileleriyle ve akranlarıyla ilişkilerini sürdürmeleri, akademik sorumlulukları gerçekleştirmeleri, kimlik oluşturmaları, bağımsızlık kazanmaları gibi birçok gelişim görevini yerine getirmeleri beklenmektedir. Ayrıca yalnızlık, akran zorbalığı, gelecek kaygısı gibi durumların ergenlerin stres yaşamalarına yol açtığı düşünülmektedir (Korkut Owen, 2017). Bu dönemde ortaya çıkan sosyal ve duygusal çatışmalar stresle başa çıkabilme, problem çözme, etkili iletişim kurabilme gibi becerilerin kullanımıyla çözülmektedir. Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenmelerin ergenlerin geleceklerini planlama süreçlerinde yardımcı olacağı öngörülmektedir (Norris, 2003). Tüm bilgiler değerlendirildiğinde, bu araştırma bulgusunun alanyazında yer alan kuramsal bilgiler ve araştırmalar ile tutarlı olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada analiz sonuçlarına bakıldığında, lise öğrencilerinin akran ilişkilerinin akademik güdülenmeyi olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ancak, akran ilişkileri bağımsız değişken olarak regresyon analizine girdiğinde akademik güdülenme düzeyini anlamlı biçimde yordamamaktadır. Tabachnick ve Fidel'e (2012) göre bağımlı değişkenin yordanma sürecinde ilgisiz varyans baskılayıcı değişken tarafından bastırılarak regresyon analizindeki diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı olan değişken üzerindeki etkisini arttırmaktadır. Bu bağlamda, akademik güdülenme ile akran ilişkileri arasında baskılayıcı değişken olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, anne ve baba davranışsal denetim alt boyutlarının akademik güdülenme düzeyini yordamadığı saptanmıştır. Ebeveyn davranışsal denetimi, çocuğun bireyselleşmesi desteklenerek davranışlarına kural konulması, davranışlarının takip edilip izlenmesi olarak ifade edilmektedir. Davranışsal denetimin ergenler üzerindeki etkisi olumludan olumsuza değişebilmektedir. Bu etki ailelerin ergenlere yönelik sınırlayıcı tutumlarının derecesi ile belirlenmektedir (Kerr ve Stattin, 2000). Davranışların aşırı kısıtlandığı ailelerde ergenler baskıcı tavırdan kurtulmak için zararlı zararsız her yolu deneyebilirken, aşırı esnek kurallara sahip ailelerde ise ergenlerin davranışlarında aile dışı unsurlar söz sahibi olmaktadır. Dolayısıyla baskılayıcı tutum izleyen ebeveynlerin, ergenlerin istenmedik davranışlar

geliştirmelerine ortam hazırlayacakları düşünülmektedir. Diğer yandan ebeveynleri tarafından denetlenmeyen ergenlerin ise riskli akran gruplarından etkilenmeye açık hale geldikleri söylenebilmektedir. Bu bağlamda, ebeveyn davranışsal denetiminin aşırı baskıcı ve ilgisiz derecede esnek olmaması önem taşımaktadır. Davranışsal denetimin izin derecesinin ergenlerin kararları, davranışları ve eğitsel süreçleri üzerinde etkili olduğu beklenmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre ana baba davranışsal denetimi akademik güdülenmeyi yordamamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan ergenlerin ebeveyn davranışsal denetimlerinin akademik süreçlerini etkilemeyecek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında ebeveyn davranışsal denetiminin ergenlerin içsel güdülenme, akademik yeterlilik, olumlu sosyal davranış ve akademik başarı düzeylerini arttırdığı bulgusuna ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır (Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008; Rodríguez, Piñeiro, Gómez-Taibo, Regueiro, Estévez ve Valle, 2017). Ayrıca araştırmacılar ebeveyn davranışsal denetiminin okul sorunlarını azalttığını saptamışlardır (Rodríguez vd., 2017). Ancak, ana baba davranışlarının davranışsal denetim alt boyutuna yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazında ebeveynlerin davranışlarının zamanla birbirini etkilediği ve birbirine benzediği ifade edilmektedir (Capaldi, Pears, Kerr ve Owen, 2008; Sim, 2003). Dolayısıyla, gerçekleştirilen bu çalışmada anne ve baba davranışsal denetim alt boyutları ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmaması şaşırtıcı bulunmamaktadır.

Ergenlerin akademik güdülenme düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Anne baba davranışlarının akademik etkinliklere yönelik güdülenmeyi tetikleyen etkenlerden yalnızca biri olduğu düşünülmektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında, yükleme kuramı öğrencilerin akademik performanslarını içsel ile dışsal odaklara atfettiğini ifade etmektedir (Heider, 1958; Akt. Kağıtçıbaşı, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin akademik süreçlerinde içsel faktörler (çaba, ilgi, beceri, kişilik özellikleri vb.) belirleyici olduğunda dışsal faktörlerin (görevin zorluğu, şans, aile ortamı vb.) etkisinin azalacağı beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgusunun kuramsal bilgilerle tutarlılık gösterdiği söylenebilmektedir. Diğer yandan, araştırmanın uygulanma esnasında dünyada hız kazanan pandemi sürecinin Türkiye’de de görülmesiyle birlikte öğrenciler alışık olmadıkları ders dönemi geçirmek zorunda kalmışlardır. Uzaktan (çevrimiçi) gerçekleştirilen eğitim sürecinde ergenlerin ev ortamında eğitim öğretimlerine devam ettikleri bilinmektedir. Dolayısıyla ergenlerin

akademik güdülenmelerinde anne baba davranışsal denetimine kıyasla yeni eğitim düzenine uyum sağlamaya çalışmalarının daha çok etkili olduğu düşünülmektedir (Doğrukök, Kurnaz, Şentürk Barışık ve Kaynar, 2021).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca bakıldığında, anne baba psikolojik kontrol alt boyutlarının akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Psikolojik kontrol, ergenlerin özerkleşmelerine müdahale eden, bağımlılıklarını arttıran, kendini ifade etmelerinin ve davranışlarının aşırı kısıtlandığı ana babalık davranışlarının bir boyutu olarak tanımlanmaktadır (Smetana ve Daddis, 2002). Psikolojik kontrol davranışını benimseyen ebeveynler çocuklarına duygusal yönden baskı kurarak, çocuklarının kendilerine sorgusuz itaat etmelerini beklemektedirler (Darling ve Steinberg, 1993). Bu durum aile ile ergen arasındaki iletişimin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Barber, 1996). Ayrıca kontrol davranışlarına maruz kalan ergenlerin çeşitli psikolojik tepkiler göstereceği düşünülmektedir (Darling ve Steinberg, 1993).

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgusunun aksine psikolojik kontrolün öz düzenleme, özerklik (Pettit, Laird, Dodge, Bates ve Criss, 2001), öz saygı (Garber, Robinson ve Valentiner, 1997), depresyon (Barber, 1996) gibi akademik güdülenmeyi dolaylı yönden etkileyen faktörler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca baskıcı ebeveynlere sahip öğrencilerin akademik erteleme davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir (Özzorlu ve İnan Kaya, 2019). Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların yoğunluklu olarak yurt dışı kaynaklı olduğu görülmektedir. Yurt içinde yürütülen bir çalışmada, ebeveyn psikolojik kontrol davranışı ile öz saygı arasında herhangi bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur (Kındap vd., 2008). Bu açıdan ele alındığında, algılanan ana baba davranışlarının yoğunluğunun kültürel farklılıklar gösterdiği söylenebilmektedir (Türkmen, 2011). Özellikle toplulukçu kültürlerde kişisel yakınlık, sadakat, uyum gibi karşılıklı bağlılık içeren etkileşimler kültürün gerekliliği olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda ebeveynin psikolojik kontrol davranışları bireysel kültürlerle kıyasla toplulukçu kültürlerde daha normal karşılanabilmektedir. Güngör ve Bornstein (2010) yürüttükleri araştırmada, Türk ergenlerin psikolojik kontrolü sıcaklık olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Kısaca, ebeveynin psikolojik kontrolünün etkileri ergenlerin davranışları nasıl anlamlandırdıklarına göre değişmektedir. Diğer yandan, ergenlerin akademik performanslarına yönelik çabaları da ana baba kontrol davranışını belirlemektedir (Grolnick, Gurland, DeCoursey ve Jacob, 2002). Özetle, akademik güdülenme ile ana baba psikolojik kontrol boyutu arasında ilişki olmadığı

söylenilmektedir. Bu nedenle ulaşılan bulgunun kuramsal bilgiler ile tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Regresyon analizinde ele alınan bir diğer ana babalık davranışı alt boyutu özerklik desteğidir. Özerklik desteği, ergenlerin ailelerinin rehberliğinde kendi kararlarını verebilmeleri, duygularını ifade edebilmeleri, seçimlerinin sorumluluklarını alabilmeleri anlamına gelmektedir (Sevim, 2014). Davranış boyutlarının bu biçimi ergenlerin bağımsızlıklarını kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu sayede ergenlerin, benlik saygıları yüksek bir kimlik oluşumu gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Musaagaoglu ve Güre, 2005). Ergenlerin kişiliğinde rol oynayan özerklik desteğinin, diğer alanlarını da etkileyip etkilemeyeceği araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonucundan farklı olarak özerklik desteğinin akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayan çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmalar özerklik desteğinin, akademik güdülenme (Gogoi, 2014), okul başarısı (Kındap, 2011; Wong, 2008), okula uyum (Grolnick, Kurowski, Dunlap ve Hevey, 2000), özsaygı (Soenens, Vansteenkiste, Sierens, 2009), içsel güdülenme (Chirkov ve Ryan, 2001), akademik hedefe yönelim (Alfaro ve Umana Taylor, 2015) değişkenleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, ebeveyn desteğini algılayan ergenlerin esnek bilişsel süreçlere sahip oldukları göz önüne alınarak mutlak başarı inançlarının olmadığı bilinmektedir (Joyce, 2006). Dolayısıyla özerkliği desteklenen ergenlerin, akademik süreçleri hakkındaki olumlu veya olumsuz kararları bireysel olarak vermeleri beklenmektedir. Ayrıca ergenlik dönemi aile, akran ve karşı cins olmak üzere ilişkilerin yeniden yapılandığı bir süreç olarak bilinmektedir. Özellikle ergenler için akranları ve karşı cinsleri, anlaşılmadıklarını düşündükleri aile bireylerinden daha önde gelmektedir (Collins ve Laursen, 2004; Kurt ve Güçray, 2016). Dolayısıyla ergenlerin akademik güdülenmeleri ile akran gruplarının ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

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

Bu kısımda akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba çalışma durumuna göre incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere “ilişkisiz örneklemler için t testi” yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin İlişkisiz rneklemler T Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	336	72.49	10.74	456	1.019	.309
Erkek	122	71.29	12.14			

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların 336’sı kız ve 122’si erkektir. Kızların akademik güdülenme düzeyi ortalaması 72.49 ve standart sapması 10.74’tür. Erkeklerin akademik güdülenme düzeyi ortalaması 71.29 ve standart sapması 12.14’tür. Toplamda 458 katılımcıya ait akademik güdülenme düzeyi ortalaması 71.89 ve standart sapması 11.13’tür. Akademik güdülenme düzeyini cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları ($t_{(456)}=1.019$; $p>.05$) akademik güdülenme düzeyinin kız ve erkekler arasında anlamlı bimde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Alanyazında, ulaşılan bulgular ile benzer şekilde akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmalar bulunmaktadır (Azizoğlu ve etin, 2009; Demir ve Arı, 2013; Demireğen, 2019; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006; şahin ve akar, 2011; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017). Buna karşın, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bimde farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Akdemir, 2006; akır, Akça, Kodaz ve Tulgarer, 2014).

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre cinsiyete bakılmaksızın tüm bireyler için zorunlu kılınan ilkokul, ortaokul ve liseyi kapsayan on iki yıllık eğitim süreci devlet okullarında parasız verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Türkiye’de kadınların eğitime katılımı erkeklere oranla sınırlı görünse de son zamanlarda her iki cinsiyetin eğitime katılımını arttırmak amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Daha nceki yıllarda sekiz yıllık ilköğretim sürecini kapsayan karma eğitimin on iki yıla çıkarılması, cinsiyet gözetmeksizin bireylerin eğitim hayatına aktif katılımını arttırmayı amaçlayan

çalışmalar arasındadır. Diğer yandan, araştırmanın katılımcılarının ergenlik döneminde olduğu bilinmektedir. Ergenlik döneminde, akran ilişkilerinin ve karşı cinse yönelik ilginin yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda, kız ve erkek ergenlerin birlikte sosyal, duygusal ve akademik paylaşımlarda bulunması beklenmektedir.

Ergenlik dönemi fiziksel ve cinsel gelişim açısından cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ancak, öğrenme için gerekli olan zihinsel süreçlerin gelişimi incelendiğinde cinsiyete yönelik bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemi karar verme, akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi etkili öğrenmeye destek olan yürütücü işlevlerin kazanıldığı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Araştırmacılar bu dönem boyunca ergenlerin belirli bir bilişsel düzeye erişimlerinin farklılık gösterdiğini gözlemlemiştir. Kısaca, çocukluktan itibaren birçok faktörün ergenlik döneminde kazanılan bilgiyi işleme süreçleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Santrock, 2012). Dolayısıyla, ergenlerin akademik güdülenme sürecinde cinsiyetten başka faktörlerin etkili olduğu beklenmektedir. Bu bağlamda, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeyinin lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre akademik güdülenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Düzeyine Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
9	178	72.66	12.05
10	118	71.74	11.09
11	77	71.58	10.04
12	85	72.26	10.18
TOPLAM	458	72.17	11.13

Tablo 7’de görüldüğü üzere 9. sınıf öğrencilerinin (*n*=178) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.66 ve standart sapması 12.05’tir. 10. sınıf öğrencilerinin (*n*=118) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 71.74 ve standart sapması

11.09'dur. 11. sınıf öğrencilerinin ($n=77$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 71.58 ve standart sapması 10.04'tür. Son olarak 12. sınıf öğrencilerinin ($n=85$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.26 ve standart sapması 10.18'dir. Sınıf düzeyi için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,454)}=1.210$; $p>.05$). Akademi güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'te gösterilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	91.430	3	30.477		
Grupiçi	56519.959	454	124.493	.245	.865
TOPLAM	56611.389	457			

Tablo 8'te görüldüğü üzere akademik güdülenme düzeyini sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları ($F_{(3, 454)}=0.245$; $p>.05$) akademik güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Alanyazına bakıldığında, araştırma bulgularını destekler biçimde akademik güdülenme düzeyi sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Aktaş, 2017; Demireğen, 2019; İnan ve Kartal, 2018; Momanyi, Too ve Simiyu, 2015). Diğer yandan, akademik güdülenmenin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight ve Lei, 2010; Schneider, Tomada, Normand, Tonci ve Domini, 2008; Seyis, 2011).

Türkiye'de lise eğitimi dört yıllık bir süreci içermektedir. 9. sınıfta öğrencilerin yeni okula ve değişen müfredata uyum sağlayabilmeleri ile başlayan lise eğitim süreci, 10. sınıftan itibaren öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ilerlemek istedikleri alanları seçmeleriyle devam etmektedir. Anadolu liselerinde eşit ağırlık, sayısal gibi kategorilere ayrılan bu bölümler, meslek liselerinde uzmanlaşmak istenilen meslek dallarına ayrılmaktadır. 11 ve 12. sınıfta seçilen bölümlere özel müfredatın yoğunlaşması ve üniversite sınavına hazırlık, öğrencilerin eğitim gerekliliklerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerin 9. sınıftan itibaren her kademedeki gerçekleştirmeleri gereken sorumluluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle lise öğrencilerinin yükseköğretim programlarına devam etmek için girdikleri

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) lise müfredatının tamamını kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin YKS puanları hesaplanırken dört yılın diploma not ortalamalarına göre belirlenen lise başarı puanı da göz önüne alınmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, 2020). Akademik güdülenme, akademik etkinliklere yönelik çabayı gerektirdiğinden (Bozanoğlu, 2005) üniversiteye devam etmek isteyen öğrencilerin tüm lise dönemi boyunca akademik gerekliliklerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeyinin lise öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre akademik güdülenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Okula gitmeyen / ilkokul mezunu	214	73.18	10.43
Ortaokul mezunu	76	72.50	11.98
Lise mezunu	115	70.96	11.97
Üniversite mezunu	53	70.21	10.47
TOPLAM	458	72.17	11.13

Tablo 9’da annesi okula gitmeyen yalnızca 14 katılımcı bulunması sebebiyle annesi okula gitmeyen ve ilkokul mezunu olan katılımcılar istatistiksel analize aynı grup içinde dahil edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, annesi ilkokul mezunu olan ve okula gitmeyen öğrencilerin ($n=214$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 73.18 ve standart sapması 10.43’tür. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($n=76$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.50 ve standart sapması 11.98’dir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($n=115$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 70.96 ve standart sapması 11.97’dir. Son olarak annesi üniversite mezunu

olan öğrencilerin ($n=53$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 70.21 ve standart sapması 10.47'dir. Anne eğitim durumu için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,454)}=1.191$; $p>.05$). Akademik güdülenme düzeyinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	600.997	3	200.332		
Grupiçi	56010.392	454	123.371	1.624	.183
TOPLAM	56611.389	457			

Tablo 10'da görüldüğü üzere akademik güdülenme düzeyini anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları ($F_{(3, 454)}=1.624$; $p>.05$) akademik güdülenme düzeyinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Akademik güdülenme düzeyinin lise öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre akademik güdülenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss
Okula gitmeyen / ilkokul mezunu	110	72.26	11.28
Ortaokul mezunu	93	72.04	10.39
Lise mezunu	176	72.16	10.92
Üniversite mezunu	79	72.19	12.36
TOPLAM	458	72.17	11.13

Tablo 11'de babası okula gitmeyen yalnızca 3 katılımcı bulunması sebebiyle babası okula gitmeyen ve ilkokul mezunu olan katılımcılar istatistiksel analize aynı grup içinde dahil edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan ve okula

gitmeyen öğrencilerin ($n=110$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.26 ve standart sapması 11.28'dir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($n=93$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.04 ve standart sapması 10.39'dur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=176$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.16 ve standart sapması 10.92'dir. Son olarak babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ($n=79$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.19 ve standart sapması 12.36'dır. Baba eğitim durumu için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,454)}=.474$; $p>.05$). Akademik güdülenme düzeyinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Güdülenme Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.509	3	.836		
Grupiçi	56608.880	454	124.689	.007	.999
TOPLAM	56611.389	457			

Tablo 12'de görüldüğü üzere akademik güdülenme düzeyini baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları ($F_{(3, 454)}=.007$; $p>.05$) akademik güdülenme düzeyinin baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, elde edilen bulguları destekler şekilde akademik güdülenmenin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Demir ve Arı, 2013; Özyalvaç, 2010; Sevinç, Özmen ve Yiğit, 2011). Diğer yandan, anne eğitim durumunun akademik güdülenmenin belirleyicisi olduğunu gösteren araştırmalarda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara göre anne eğitim durumu yükseldikçe akademik güdülenme düzeyi de yükselmektedir (Acharya ve Joshi, 2009; Atay, 2014; Uluçay ve Güven, 2017). Akademik güdülenme düzeyi ile baba eğitim durumunu inceleyen çalışmalara bakıldığında, ulaşılan bulgu sonucunu destekleyen araştırmaların yanı sıra (Demir ve Arı, 2013; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, 2016; Özyalvaç, 2010; Sevinç vd., 2011) baba eğitim durumunun akademik güdülenmeyi

pozitif yönde yordadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Acharya ve Joshi, 2009; Atay, 2014; Uluçay ve Güven, 2017).

Eğitim durumu, örgün veya açıktan olmak kaydıyla belirli bir kademeyi (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) tamamlayıp diploma almaya hak kazanma olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçütler göz önüne alındığında, bireyin eğitim durumunun yüksek olması sahip olduğu diploma ile ölçülmektedir. Araştırmacılar, ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuşlardır (Acharya ve Joshi, 2009). Eğitim durumu incelendiğinde, ilkokul mezunu ve okula gitmeyen ebeveynlerin çocukları üzerinde yönlendirme etkisinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Ancak bazı ailelerde ebeveyn eğitim durumunun düşük olmasının, öğrencilerin iyi bir geleceğe ulaşabilmek amacıyla okula bağlılıklarını arttırdığı görülmektedir (Arastaman, 2009). Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeylerinden ziyade, eğitime bakış açılarının, çocuklarının akademik güdülenmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, özellikle okul yıllık rehberlik programları incelendiğinde, aileleri bilinçlendirmeye yönelik sunulan müşavirlik hizmetlerinin yaygınlaştığı ifade edilebilir. Okullarda yapılan bu tür çalışmaların da ailelerin yaklaşımları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını belirtmek mümkündür.

Günümüzde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması çocuğa yönelik destekleyici ebeveyn tutumlarını geliştirmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi nedeniyle birçok bilgilendirici aile eğitimi çevrim içi platforma taşınmıştır. Bu çalışmalar kapsamında eğitim düzeyine bakılmaksızın internet erişimine sahip ailelere ulaşılmakta, çocuğa yaklaşımlar konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Diğer yandan, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgilere doğrudan ulaşabildikleri görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik güdülenmelerinin ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Akademik Güdülenme Düzeyinin Anne Baba Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Akademik güdülenme düzeyinin lise öğrencilerinin anne ve babalarının çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Anne ve baba çalışma durumuna göre akademik güdülenme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Anne Baba Çalışma Durumuna Göre Akademik GÜDÜLENME Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne-Baba Çalışma Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Yalnızca biri çalışıyor	300	72.87	11.05
İkisi de çalışıyor	124	71.39	10.65
İkisi de çalışmıyor	34	68.79	12.93
TOPLAM	458	72.17	11.13

Tablo 13’te yalnızca annesi çalışan 16 katılımcı olması sebebiyle yalnızca annesi çalışan ve yalnızca babası çalışan seçenekleri birleştirilerek ve “ebeveynlerinden yalnızca birisi çalışan” şeklinde gruplandırılarak istatistiksel analize dahil edilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde anne ve babasından yalnızca biri çalışan öğrencilerin ($n=300$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 72.87 ve standart sapması 11.05’tir. Hem annesi hem babası çalışan öğrencilerin ($n=124$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 71.39 ve standart sapması 10.65’tir. Anne ve babasından hiçbiri çalışmayan öğrencilerin ($n=34$) akademik güdülenme düzeyine ilişkin ortalaması 68.79 ve standart sapması 12.93’tür. Anne baba çalışma durumu için yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($F_{(3,454)}=.910$; $p>.05$). Akademik güdülenme düzeyinin anne baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Anne Baba Çalışma Durumuna Göre Akademik GÜDÜLENME Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	610.480	2	305.240		
Grupiçi	56000.908	455	123.079	2.480	.085
TOPLAM	56611.389	457			

Tablo 14’de görüldüğü üzere akademik güdülenme düzeyini anne baba çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları ($F_{(2, 455)}=2.480$; $p>.05$) akademik güdülenme düzeyinin anne baba çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Alanyazına bakıldığında, akademik güdülenmenin anne baba çalışma durumuna göre incelendiği çalışmalara rastlanmamaktadır. Çalışma durumu, ebeveynlerin herhangi bir işe sahip olup olmadığını ifade etmektedir. Ebeveynlerin mevcut çalışma durumunun yanı sıra çocuklarına ayırdıkları verimli zamanın ve çocuklarının eğitim hayatına yönelik ilgilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla karşılıklı iletişim kurmaları ve çocuklarının akademik süreçlerini izlemeleri eğitim sürecine katılımlarını göstermektedir (Jaiswal ve Choudhuri, 2017). Yapılan araştırmalarda, akademik süreci ebeveyni tarafından izlenen ergenlerin, akademik hedefe odaklanmalarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Regner, Loose ve Dumas, 2009). Ayrıca aileleriyle okul yaşantılarını paylaşan ergenlerin akranlarına göre daha az okulu terki yaşadıkları görülmektedir (McNeal, 2014). Ergenlerin eğitim sürecine babalarının katılımı istenmedik davranışlara yönelik koruyucu görev üstlenirken, annelerinin katılımı istendik davranışları geliştirmektedir (Day ve Padilla-Walker, 2009; Williams ve Kelly, 2005). Bunun aksine aileler çocuklarının akademik görevlerinin okulun sorumluluğunda olduğunu düşündüklerinde, çocuklarının akademik hayatına daha az dahil olmaktadır (Keçeli Kayısı, 2008). Dolayısıyla ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim kalitesinin gelişimi destekleyen öncelikli faktörler arasında olduğu düşünülmektedir (Carlson ve Magnuson, 2011). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri süreye odaklanmak yerine birlikte paylaşılan zamanın nitelikli olması önem kazanmaktadır (Carlson ve Magnuson, 2011). Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, araştırma bulgusunun alanyazınla tutarlı olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, çalışmanın bulguları göz önüne alınarak sonuçlar belirtilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara bakıldığında; lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin anne baba davranışlarının anne duyarlık alt boyutu ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri tarafından anlamlı biçimde yordandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgulara bakıldığında; katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgulara bakıldığında; katılımcıların akademik güdülenmelerinin bulundukları sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgular, katılımcıların akademik güdülenmeleri anne eğitim durumuna göre ele alındığında anlamlı biçimde farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik bulgular, katılımcıların akademik güdülenmeleri baba eğitim durumuna göre ele alındığında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik bulgulara bakıldığında ise katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin anne baba çalışma durumuna göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlara yönelik öneriler iki bölümde sunulmuştur. İlk bölümde araştırmacılara yönelik öneriler verilirken, ikinci bölümde ise uygulayıcılara ilişkin öneriler sıralanmıştır.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Araştırmada bulunan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç, akademik güdülenmeyi açıklayan farklı değişkenlerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, akademik güdülenme ile diğer değişkenlerin (uzaktan eğitim, sınav kaygısı gibi) ilişkisini inceleyebilirler.
2. Yapılan araştırmanın verileri, Bilecik ilinin Bozüyük ilçesinde bulunan lise öğrencilerinden elde edilmiştir. Benzer bir çalışma, daha geniş gruplar üzerinde de uygulanabilir.
3. Bu araştırma lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri gibi farklı yaş gruplarında da yapılabilir.
4. Araştırma verileri, COVID-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim döneminde, çevrim içi ortamda toplanmıştır. Araştırmacılar benzer bir çalışmayı yüz yüze eğitim döneminde uygulayabilirler.
5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini inceleyen bu çalışmada, algılanan sosyal destek kaynaklarından akran ilişkileri ile anne baba davranışları üzerinde durulmuştur. Öğretmen desteği ise araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda, yapılacak diğer araştırmalarda akademik güdülenme ile öğretmen desteğinin ilişkisi incelenebilir.
6. Katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri, akran ilişkileri, algıladıkları anne baba davranışları ve sosyal duygusal öğrenmeleri ölçekler aracılığıyla toplanan veriler ışığında değerlendirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu değişkenler hakkında daha kapsamlı bilgiler edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.
7. Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin algılanan anne baba davranışlarının yalnızca anne duyarlık alt boyutu tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılacak araştırmalarda, algılanan anne

baba davranışlarının (duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol, özerklik desteği) katılımcılar için ne anlama geldiğini saptamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerine başvurulabilir.

8. Katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular incelendiğinde, söz konusu iki değişken arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda akran ilişkileri ile akademik güdülenme arasındaki ilişki ele alınarak bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin doğasına katkı sunulabilir.

Uygulayıcılara İlişkin Öneriler

1. Araştırmada anne baba davranışlarının anne duyarlık alt boyutunun lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerini yordadığı, akademik güdülenme düzeyleri ile anne duyarlık alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanda çalışan uygulayıcılar, planlayacakları veli ve öğretmen çalışmalarında, elde edilen bu sonucu göz önünde bulundurabilirler.
2. Araştırmanın bulguları ışığında anne baba davranışlarından anne duyarlık boyutunun önemi bilindiğinden, uygulayıcılar aile eğitimlerinde annelerin duyarlık davranışlarını arttırmaya yönelik etkinliklere ağırlık verebilirler. Ayrıca anneleri kapsayan bir psiko-eğitim grubu oluşturularak kazanımları daha geniş bir zaman diliminde sunabilirler. Bu bağlamda öğretmenlere müşavirlik kapsamında anne duyarlık davranışlarının önemi aktararak velilerin sürece katılımlarını arttırabilirler.
3. Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin akademik güdülenmelerini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Alanda çalışan psikolojik danışmanlar, sosyal duygusal öğrenmelerin birden fazla beceriyi kapsadığını göz önünde bulundurarak çalışmalarını planlayabilirler. Özellikle stres yönetimi, etkili iletişim, problem çözme becerileri, öfke yönetimi gibi bireyin kendi kararlarını ve akademik sürecini etkileyecek becerilerin yıllık rehberlik programında yer almasını sağlayabilirler.
4. Psikolojik danışmanlar, sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve veliyi kapsayan çok yönlü bir plan hazırlayabilirler. Uygulayıcılar okullarda öğretmenlere sunacakları müşavirlik

hizmetiyle, derslerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklerin yer verilmesine ışık tutabilirler.

5. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemi araştırma verileriyle desteklendiğinden, uygulayıcılar bu becerileri kazanma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler ile bireysel psikolojik danışma süreci yürütebilirler. Bireysel psikolojik danışmanlık hizmetinin yanı sıra akran desteği grupları kurularak bu öğrencilerin akran etkileşimi yoluyla becerilerinin artırılmasını sağlayabilirler. Psikolojik danışmanlar aile ortamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi için veli eğitimleri düzenleyerek çocuğa yaklaşım, aile içi iletişim konularında bilgilendirme çalışmaları yapabilirler.



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-ofparents-education-on-achievement-motivation.pdf>
- Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der 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(5), 507-511. doi: 10.1016/j.lindif.2010.03.005
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31512>
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. doi: 10.17860/efd.38518
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme İle Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 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
- Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/322508>
- Alçı, M. (2018). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ait Olma ve Algıladıkları Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış 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.
- Alfaro, E. C., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). The longitudinal relation between academic support and Latino adolescents' academic motivation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 319-341. doi: 10.1177/0739986315586565
- 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
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260
- 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://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/693739633_G%c3%b6khan%20Arastaman2.pdf
- Arslan, S. (2015). Social emotional learning and educational stress: A predictive model. *Educational Research And Reviews*, 10(2), 184-190. doi: 10.5897/ERR2014.1936
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, 12(3), 146-151. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.02.001
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27), 201-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/228040>
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak Akademik Öz-Yeterlik, Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Okul Tükenmişliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181320>

- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817974>
- Bacanlı, H., & Şahinkaya, Ö.(2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567.doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068
- 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
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00220-9
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2006). Gene-environment interaction of the dopamine D4 receptor (DRD4) and observed maternal insensitivity predicting externalizing behavior in preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 48(5), 406-409. doi:10.1002/dev.20152
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent child relationship. *Child Development*, 19(3), 127-136. doi: 10.2307/1125710
- 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. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi: 10.2307/1131780
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi:10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1,Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. doi: 10.1177/0044118X7800900302
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür Araştırma Dergisi*, 5(20), 33-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198091>

- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. doi: 10.1177/0743558403255070
- Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355. doi: 10.1177/0192513X06289649
- Bedel, A. ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası Problem Çözme ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki. *Elementary Education Online*, 13(2), 674-681. Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Bempechat, J., Graham, S. E., & Jimenez, N. V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 139-158. doi: 10.1177/0022022199030002001
- 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
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. doi: 10.1111/1467-8721.00157
- Bogensneider, K., Wu, M.-Y., Raffaelli, M., & Tsay, J. C. (1998). "Other teens drink, but not my kid": Does parental awareness of adolescent alcohol use protect adolescents from risky consequences? *Journal of Marriage and the Family*, 60(2), 356-373. doi:10.2307/353854
- Bornstein, M. H., & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 1, 496-509. doi:10.1016/b978-012370877-9.00118-3
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. doi: 10.1108/02621710910987647
- Bozanoğlu, İ. (2004a). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış 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>
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42. doi: 10.1501/Egifak_0000000110

- Bozdemir, F. ve Gündüz, B. (2016). Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Duygusal Zekâ ile İlişkileri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814. doi: <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3700>
- Breen, R. & Lindsay, R. (2002). Different disciplines require different motivations for student success. *Research in Higher Education*, 43(6), 693-725. doi: 10.1023/A:1020940615784
- Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J., & Vitaro, F. (2005). Relations with parents and with peers, temperament, and trajectories of depressed mood during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 579-594. doi: 10.1007/s10802-005-6739-2
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85. doi:10.1207/s15326985ep3402_1
- 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), 1-10. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912093.pdf>
- Brown , B. B., Von Bank , H., & Steinberg , L. (2008). Smoke in the looking glass: Effects of discordance between self and peer rated crowd affiliation on adolescent anxiety, depression and self-feeling. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1163–1177. doi: 10.1007/s10964-007-9198-y
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 363–394). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317. doi: 10.21764/efd.47706
- Capaldi, D. M., Pears, K. C., Kerr, D. C. R., & Owen, L. D. (2008). Intergenerational and partner influences on fathers' negative discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 347-358. doi: 10.1007/s10802-007-9182-8
- Carlson, M. J. & Magnuson, K. A. (2011). Low-income fathers' influence on children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 635(1), 95-116. doi: 10.1177/0002716210393853
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163. doi: 10.24839/2164-8204.JN19.4.156

- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. doi: 10.1177/0022022101032005006
- Christenson, S. L., & Havsy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. In J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). New York: Teachers College Press.
- Crnk, İ. (2015). Relationships between social support, motivation and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20(1,2), 232-242. Erişim adresi: <http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-20-0-000-15-Web/Anth-20-1-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-20-1,2-232-15-1438-Crk-I/T-ANTH-20-1,2-232-15-1438-Crk-I-Tx%5B26%5D.pdf>
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19-24. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.002.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, D.C.:National Conference of State Legislatures. Retrieved from: <http://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/u1/pdf/se18Helping%20Young%20Children%20Succeed.pdf>
- Collaborative for Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL. Retrieved from <https://casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning (2013). *Casel guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL. Retrieved from <https://casel.org/>
- 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
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. doi: 10.1111/medu.13074
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (2005).
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295. doi: 10.1177/0734282908328619

- Criss, M.M., Shaw, D.S., & Ingoldsby, E.M. (2003). Mother-son positive synchrony in middle childhood: Relation to antisocial behavior. *Social Development*, 12(3), 379-400. doi: 10.1111/1467-9507.00239
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.763
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. doi:10.12973/jesr.2013.3111a
- Çelik, İ. (2015). Social emotional learning skills and educational stress. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 799-803. doi: 10.5897/ERR2015.2114
- Çevik, G. B. (2007). *Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çırpan, F. K. ve Çınar, S. (2013). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteği İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 191-199. doi: 10.5455/musbed.20131206082103
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara:Pegem Akademi.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487- 496. doi: /10.1037/0033-2909.113.3.487
- Day, R.D., & Padilla-Walker, L.M. (2009). Mother and father connectedness and involvement during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 900-904. doi: /10.1037/a0016438
- De Wolff, M. S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. doi:10.1111/j.1467-8624.1997
- 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

- 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 adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/articlefile/63346>
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları İle İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme. *Bilig*, 32, 83-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234411>
- 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*, 1(23), 1-21. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri İle Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819226>
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31422>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 189-214. doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100412.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E. ve Çok, F. (2012). Ergenlerde Arkadaşlık İlişkilerinin Yordayıcısı Olarak Cinsiyet ve Aileye İlişkin Değişkenler. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 845-855. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Şentürk-Barışık, C. ve Kaynar, H. (2021). Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 145-169. doi: 10.30692/sisad.860987
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children’s self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41(2), 113-130. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00029-3
- Dönmez, B. ve Kaya, F. (2016). Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 159-173. Erişim adresi: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/89/89-386.pdf>

- Drake, E. E., Humenick, S. S., Amankwaa, L., Younger, J., & Roux, G. (2007). Predictors of maternal responsiveness. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 119-125. doi: 10.1111/j.1547-5069.2007.00156.x
- Durgel, E. ve Yağmurlu, B. (2014). Türk Göçmen Ailelerde Sosyalleştirme Hedefleri ve Ana Babalık: Okul Öncesi Döneme Detaylı Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 3-12. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr>.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Retrieved from <https://casel.org/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S. S. Y. (2006). Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 237-246. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/576/556>
- D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562. doi: 10.1007/BF02230513.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153). New York: Wiley.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 665-691). New York, NY, US: Guilford Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8th edition). Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Elias, J. M., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190. doi: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x
- Elias, J. M., Arnold, H. & Hussey, S. C. (2003). : EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In M. J. Elias, H. Arnold & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* (pp. 3-10). Thousand Oaks: Corwin Pres, Inc.

- Elias, J. M., & Mocer, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. doi: 10.1080/02671522.2012.690243
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5
- 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(3), 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
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?, *Journal of Adolescence*, 45, 174-182. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.003.
- Erden İmamoğlu, S. (2009). *Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana-Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Erkan-Atik, Z., Çok, F., Esen-Çoban, A., Doğan, T. ve Güney-Karaman, N. (2014). Akran İlişkileri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446. doi: 10.12738/estp.2014.2.1778
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma İle Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84. Erişim adresi: https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_2_77_84.pdf
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ., & Akın, S. (2011). Investigating of relationships between attitudes towards physics laboratories, motivation and amotivation for the class engagement. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1(1), 59-64. Erişim adresi: <http://www.ijpce.org/index.php/IJPCE/article/view/123/127>
- Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172. doi: 10.3102/00028312028001155

- Fenzel, L. M., & O'Brennan, L. M. (2007). Educating at-risk urban african american children: the effects of school climate on motivation and academic achievement. *Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* Chicago, IL. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497443.pdf>
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Colorado: Education Commission of the States' Publications. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf>
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 12-33. doi: 10.1177/0743554897121003
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi:10.3102/0013189x018008004
- Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- 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(5), 375-391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Gladding, S. (2012). *Aile Terapisi: Tarihi, Kuram ve Uygulamaları* (İ. Keklik ve İ. Yıldırım Çev. Eds.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Derneği Yayınları
- Gogoi, K. P. (2014). Factors affecting academic achievement, motivation in high school student. *International Journal of Education and Management*, 4(2), 126-129. Retrieved from http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/21#list
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zeka*. (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları. (2011).
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school student's goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450-470. doi: 10.1006/ceps.2001.1104

- 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
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.631
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Görmez, I. (2014). *The effect of field trip oriented instruction on ninth grade students' achievement in animal diversity unit, continuing and academic motivation* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technocal University, Ankara.
- Grolnick, W. S. (2003). *The pyschology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Manwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155. doi: 10.1037/0012-1649.38.1.143
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488. doi: 10.1207/SJRA1004_05
- Grolnick, W.S., & Pomerantz, E.M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170. doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family. The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York, Guilford Press.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 44-63. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.01.004
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857167>
- Güler, G. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Gündüz, Z. B., (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ile Kendine Saygı ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye.

- Güngör, D., & Bornstein, M. H. (2010). Culture-general and specific associations of attachment avoidance and anxiety with perceived parental warmth and psychological control among Turk and Belgian adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(5), 593-602. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.005
- Hasta, D. ve Güler, M. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1). 64-104. doi:10.1501/sbeder_00000000051
- Hay, I., & Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91. doi: 10.1080/1034912032000053359
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. doi: 10.1037/0033-295X.94.3.319
- Hines, A.M. (1997). Divorce-related transitions, adolescent development and the role of the parent-child relationship: A review of the literature. *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), 375-388. doi: 10.2307/353477
- Hong, J.S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- 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>
- İnanç, B. Y., Atıcı, M. K., ve Bilgin, M. (2017). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jaiswal K. S., & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 110-123. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324030083_A_Review_of_the_Relationship_between_Parental_Involvement_and_Students'_Academic_Performance
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.06.005
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In J. E. Zins., R. P. Weissberg., M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 40-58). New York: Teachers College Press.

- Joyce, R. M. (2006). A developmental, rational-emotive behavioral approach for working with parents. In A. Ellis & M.E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp.177-211). New York: Springer Science.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>
- Kabasakal, Z., & Totan, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 56-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46500>
- Kaçan, M. O., Dönmez, Z., ve Kimzan, İ. (2020). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Anne ve Baba Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. doi: 10.21666/muefd.694389
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128. doi: 10.1501/Egifak_0000001179
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kameda, T., Takezawa, M., & Hastie, R. (2005). Where do social norms come from? The example of communal sharing. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 331-334. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00392.x
- Kaner, S. (2002). Akran İlişkileri Ölçeği ve Akran Sapması Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(33), 77-89. doi: 10.1501/Egifak_0000000024
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi İle İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30. Erişim adresi: http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30238/cogepderg-16-21.pdf
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin Ruhsal Gelişimi*. İstanbul: Say.

- Karabeyeser, M. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumları ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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://kefad.ahievran.edu.tr>
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 175-181. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88261>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380. doi: 10.1037/0012-1649.36.3.366
- Kındap, Y. (2011). *Kendini Belirleme Kuramı Temelinde Ergenlikte Destekleyici Ebeveynlik, Akademik ve Sosyal Uyum ve Kendini Belirleme Düzeyi Arasındaki İlişkilerin Boylamsal Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden Algılanan Kontrolün Niteliği ile Ergenin Psikososyal Uyum ve Arkadaşlıkları Arasındaki İlişkiler: Benlik Değerinin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 92-107. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320080000m000139.pdf>
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kızgın, Y. ve Dalgın, T. (2012). Atfetme Teorisi: Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 61-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1145904>
- 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
- Kindermann, T. A., & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and group* (pp. 100-117). New York: Guilford Press.

- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55. doi: 10.1353/mpq.2008.0008
- Knoll, M., & Patti, J. (2003). Social-emotional learning and academic achievement. In M. J. Elias, H. Arnold & C. S. Hussey (Eds.). *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* (pp.35-49). Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.
- Korkut-Owen, F. (2017). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127. doi: 10.1207/S15328007SEM0801_6
- Köse, N.(2015). Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/268507>
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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>
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. doi:10.1037/spq0000166
- Laird, R. D., Criss, M. M., Pettit, G.S., Bates, J. E., & Dodge, K.A. (2009). Developmental trajectories and antecedents of distal parental supervision. *The Journal of Early Adolescence*, 29(2), 258-284. doi: 10.1177/0272431608320123
- Lamborn, S. D., Mounts N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 161-184. doi:10.1111/1532-7795.1302002

- Larson, R. W. & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states?. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583. doi: 10.1207/s15327795jra0404_8
- Lee, R. M., Draper, M., & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310-318. doi:10.1037/0022-0167.48.3.310
- 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
- Lemelin, J. P., Tarabulsky, G. M. & Provost, M. A. (2006). Predicting preschool cognitive development from infant temperament, maternal sensitivity, and psychosocial risk. *Merrill Palmer Quarterly*, 52(4), 779-806. doi: 10.1353/mpq.2006.0038
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183-206. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02013.x
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. doi: 10.1080/02796015.2002.12086158
- Long, K., Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., & Yates, B. T. (2015). Cost analysis of a school-based social and emotional learning and literacy intervention. *Journal Of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 545-571. doi:10.1017/bca.2015.6
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. In J. E. Zins, R.P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social, emotional learning: What does research say?* (pp.76-93). New York: Teacher Collage Pres.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- McKenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *The Educational Forum*, 69(1), 79-90. doi: 10.1080/00131720408984667
- McNeal Jr R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576. doi: 10.13189/ujer.2014.020805

- 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
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_Bakan_1YYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.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
- Montgomery, D. (2001). Increasing Native American Indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools*, 38(5), 467-475. doi: 10.1002/pits.1035
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals. In R. M. Ryan (Eds.), *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.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi: 10.1006/ceps.1999.1019
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationship with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 126-147. doi: 10.1375/ajgc.17.2.126

- Musaagaoğlu, C. ve Güre, A. (2005). Ergenlerde Davranışsal Özerklik İle Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 79-94. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr>
- Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/292090574_Lise_ogrencilerinin_akademik_basariharinin_akademik_gudulenme_ve_akademik_erteleme_egilimleri_acisinden_incelenmesi
- Nas, E. (2019). Bir Metafor Çalışması: Öğrencilerin Rehberlik Servisine İlişkin Algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/534644>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 573-581. doi:10.1007/s12564-012-9220-2
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318. doi: 10.1353/tip.2003.0049
- Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development-channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.85-124). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- O'Brien, U. M., Weissberg, P.R. & Shriver, P. T. (2003). Educational leadership for academic, social and emotional learning. In M. J. Elias, H. Arnold & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* (pp.23-35). Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.
- Ocak, G. ve Atasever, A. N. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Hayatın Amacı ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 4(1), 93-112. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Askay_Atasever/publication/342639172_Yonetim_ve_Calisma_Dergisi_2020_41_93-112_Universite_Ogrencilerinde_Hayatın_Amaci_ve_Akademik_Motivasyon_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi/
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2020). *2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/tkilavuz13082020.pdf>
- Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Anne-Babaların Kabul Red Düzeyi İle Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114709>
- Öngel Atar, A. (2013). *Madde Kullanım Bozukluğu Olan Ergenlerde Aile İşlevlerinin ve Anne Baba Tutumunun Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Bakırköy Bölgesi İstanbul İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul, Türkiye.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256487>
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğretim Öğrencilerinin İngilizceyi Öğrenme Motivasyonları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- 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: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399538>
- Öztürk, N., Kutlu, M. ve Atlı, A. (2011). Anne-Baba Tutumlarının Ergenlerin Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 45-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92244>
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin Okula Yönelik Öfke Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 280-296. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17450>
- Özzorlu, E. ve İnan Kaya, G. (2019). Ortaokulda Akademik Erteleme: Anne-Baba Tutumları ve Denetim Odağı ile İlişkili Mi?. *HAYEF: Journal of Education*, 16(2), 156-181. doi: 10.5152/hayef.2019.1901
- Pamuk, S. (2016). *Farklı Anne Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Kendini Toparlama Gücüne, Problem Çözme Becerilerine ve Karar Verme Davranışlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-250. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.235
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Paulson, S. E., Hill, J. P. & Holmbeck, G. N. (1991). Distinguishing between perceived closeness and parental warmth in families with seventh-grade boys and girls. *The Journal of Early Adolescence*, 11(2), 276-293. doi: 10.1177/0272431691112007
- Payton J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224. doi:10.17860/mersinefd.338252
- Pellerin, L.A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34 (2), 283-303. doi: 10.1016/j.ssresearch.2004.02.003
- Peterson, W. G. & Bush, R. K. (2015). Families and adolescent development. In T. P. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems* (pp.45-69). New York: Springer Publishing.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2013). *Motivation: Theory, research and application* (6th edition). Belmont: Wadsworth.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583-598. doi: 10.1111/1467-8624.00298
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- 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., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.002

- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, Ca: Academic Press.
- 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.
- Razzino, B. E., Ribordy, S. C., Grant, K., Ferrari, J. R., Bowden, B. S., & Zeisz, J. (2004). Gender-related processes and drug use: self-expression with parents, peer group selection, and achievement motivation. *Adolescence*, 39(153), 167-177. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Ferrari3/publication/8478676_Gender-related_processes_and_drug_use_Self-
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th edition.). USA: John Wiley & Sons
- Regner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students’ perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277. doi: 10.1007/BF03173016
- Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., & Neyer, F. J. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European Journal of Personality*, 28(3), 279-288. doi: 10.1002/per.1965
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do. *Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management*, 7,1-20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351741.pdf>
- Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies In Education*, 25(5), 601-624. doi: 10.1080/09518398.2011.605078
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I. & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190. doi: 10.7334/psicothema2017.32
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evolution and Program Learning*, 27(1), 89-103. doi: 10.16/j.evalprogplan.2003.05.002
- 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, C., Teresa, M., Arias, C., & Felix, P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112. Retrieved from <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?3>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.329
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(6), 683-701. doi: 10.1007/s10902-009-9156-3
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sayıl, M., Uçanok, Z. ve Güre, A. (2002). Erken Ergenlik Döneminde Duygusal Gereksinimler, Aileyle Çatışma Alanları ve Benlik Kavramı: Betimsel Bir İnceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(3), 155-166. Erişim adresi: http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30222/cogepderg-9-155.pdf
- Scabini, E., Lanz, M., & Marta, E. (1999). Psychosocial adjustment and family relationships: A typology of Italian families with a late adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 633-644. doi: 10.1023/A:1021614915850
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552-557. doi: 10.1037/h0022702
- 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
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Eds.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). New York: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, S. (2014). Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen ve Ana Baba Sürümlerinin Uyarlanması. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 291-300. Erişim adresi: <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1585746280-tr.pdf>

- 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* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442033>
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V.(2010). Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817596>
- 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
- 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. doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128. doi:10.1111/1532-7795.1301004
- Sim, T. N. (2003). The father-adolescent relationship in the context of the mother-adolescent relationship: Exploring moderating linkages in a late-adolescent sample in Singapore. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 383-404. doi: 10.1177/0743558403018004004
- 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
- Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563-580. doi: 10.1111/1467-8624.00424
- Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling Development*, 82(3), 287-293. doi: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00312.x

- Smith, Z. R., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Green, C. D., & Becker, S. P. (2020). Academic motivation deficits in adolescents with adhd and associations with academic functioning. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 48(2), 237-249. doi: 10.1007/s10802-019-00601-x
- Soenenes, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of selfdetermination in three life domains: The role of parents' and teachers' in autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of selfdetermination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). How are parental psychological control and autonomy support related? A cluster analytic approach. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 187-202. doi: 10.1111/j.1741-3737.2008.00589.x
- Soylu, A. (2007). *Fırat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Sönmez, E. ve Ayaz, E. (2019). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 29-44. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/737143>
- 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. (2013). *Adolescence* (10th edition). New Jersey: McGraw-Hill Higher Education
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. doi: 10.2307/1131416
- Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: Time to focus. *Developmental Psychology*, 34(4), 698-700. doi: 10.1037/0012-1649.34.4.698
- Stoeber, J., Feast, A., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47(5), 423-428. doi: 10.1016/j.paid.2009.04.014

- 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(5), 581-592. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40196403>
- Symonds, P. M. (1938). A study of parental acceptance and rejection. *American Journal of Orthopsychiatry*, 8(4), 679-688. doi:10.1111/j.1939-0025.1938.tb05340.x
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256206>
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile İçi İletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66. doi: 10.1501/Asbd_0000000029
- Şimşek, D. (2010). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Ailesi Yanında Kalan İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkileri, Sosyal Destek Algıları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston, MA: Pearson.
- TEDMEM (2020a). *2019 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/2019-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3403&refresh=5fea2ec246cc51609182914>
- TEDMEM (2020b). *Bir Bakışta Eğitim 2020*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2020?wpdmdl=3567&refresh=5feb5ba7b654b1609259943>
- Tennant, D. & Claveirole, A. (2011). The family. In A. Claveirole & M. Gaughan (Eds.), *Understanding children and young people's mental health* (pp. 29-44). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Terzi, A. R., Uyangör, N. ve Dülker A. P. (2017). Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme İlişkisi:Formasyon Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(7), 52-62. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/321753632_Akademik_gudulenme_ve_akademik_erteleme_iliskisi_formasyon_ogretmen_adaylari_uzerine_bir_arastirma
- Terzi, M., Ünal, M. ve Gürbüz, M. S. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu, İstanbul.
- Tezci, E., Sezer, F., Gürkan, U., & Aktan, S. (2015). A study on social support and motivation. *The Anthropologist*, 22(2), 284-292. doi: 10.1080/09720073.2015.11891879

- Totan, T. ve Yöndem, Z. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 58-63. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57062>
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). 41-58. doi: 10.15285/maruaebd.393209
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle 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.GT.S.59fc802b31e374.97164828
- Türkmen, M. (2011). *Öznel İyi Oluşun Yapısı ve Ana Baba Tutumları, Özsaygı ve Sosyal Destekle İlişkisi: Bir Model Sınaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108415>
- 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(1), 7-21. doi: 10.1007/BF03173686
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Uz-Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları Tarafından Kabul Gören ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256221>
- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256292>

- Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37(1), 55-72. doi: 10.1016/j.ssresearch.2006.11.002
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58(1), 148-160. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/199449/>.
- 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.
- Wei, H. S. & Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: the roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher wellbeing. *Social Indicators Research*, 95(3), 421-436. doi: 10.1007/s11205-009-9529-3
- 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. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. doi: 10.1023/A:1009017532121
- 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
- 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.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- 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., & 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.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 55-77). USA: Routledge.

- Williams, S. K., & Kelly, F. D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 168-196. doi: 10.1177/0272431604274178
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 497-518. Erişim adresi: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Wong_NAJOP.pdf
- Yapıcı, ř. ve Koçyiğit, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 349-68. Erişim adresi: https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=594849358_yap%C4%B1c%C4%B1_%C5%9Fenay_TT.pdf&key=26092
- Yatgın, S. (2014). *Lise Öğrencilerinde Akademik Ertelemenin Algılanan Anne Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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>
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87680>
- 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(25), 224-234. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/anne-baba-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Yılmaz, A. (2001). Eşler Arasındaki Uyum: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 4(4), 49-59. doi: 10.21560/SPCD.45262

- Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları İle Kararsızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yilmazer, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kadem Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Kitabevi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- 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: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210. doi: 10.1080/10474410701413145



EK.1 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma sizlerin ders çalışma motivasyonunuzu incelemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi ancak sizin katkılarınızla mümkün olacaktır. Bunun için sizlerden aşağıdaki anketlerin tamamını doldurmanızı rica ediyorum. Bu anketleri doldurmanız tamamen gönüllülük esasına bağlıdır, istemezseniz doldurmayabilirsiniz. Cevaplarınız bireysel bazda değil, grup bazında değerlendirilecektir. Bu sebeple ad, soy ad veya diğer kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz bireysel cevapları araştırmacı dışında hiç kimse görmeyecektir. Aşağıdaki anketlerdeki tüm soruları eksiksiz cevaplamanız araştırma sonuçlarının güvenilirliğine katkıda bulunacaktır. O yüzden boş soru bırakmayınız. Soruların doğru cevapları yoktur, sizden istenen soruların tamamına içtenlikle yanıt vermenizdir. Bu anketleri doldurup lise öğrencilerinin ders çalışma motivasyonlarının incelenmesine katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

() Şartları okudum, kabul ediyorum.

1. Cinsiyetiniz nedir? (Lütfen işaretleyiniz)

() Erkek () Kız

2. Kaç yaşındasınız? (Lütfen yazınız.)

.....

3. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsunuz?

() 9 () 10 () 11 () 12

4. Şu anda okumakta olduğunuz okul türünü işaretleyiniz? (Yalnızca bir tanesini işaretleyiniz)

() Fen Lisesi
() Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi

5. Anneniz en son hangi okuldan mezun oldu? (Lütfen işaretleyiniz)

- ☐ Okula gitmedi.
- ☐ İlkokul mezunu.
- ☐ Ortaokul mezunu.
- ☐ Lise mezunu.
- ☐ Üniversite mezunu.

6. Babanız en son hangi okuldan mezun oldu? (Lütfen işaretleyiniz)

- ☐ Okula gitmedi.
- ☐ İlkokul mezunu.
- ☐ Ortaokul mezunu.
- ☐ Lise mezunu.
- ☐ Üniversite mezunu.

7. Anne ve babanızın birliktelik durumu? (Lütfen işaretleyiniz)

- ☐ Evliler, beraber yaşıyorlar.
- ☐ Ayrı yaşıyorlar.
- ☐ Ebeveynlerimden birisi vefat etti.
- ☐ Ebeveynlerimin ikisi de vefat etti.

8. Ailenizde siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?

- ☐ Tek çocuğum. ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 veya daha fazla

9. Anne ve babanız herhangi bir işte çalışıyor mu? (Lütfen işaretleyiniz)

- ☐ Yalnızca annem çalışıyor.
- ☐ Yalnızca babam çalışıyor.
- ☐ Her ikisi de çalışıyor.
- ☐ İkisi de çalışmıyor.

EK.2 Akademik Güdülenme leği (rnek Maddeler)

Açıklama: Aşağıda sizin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendinizi tanımlarken kullandığınız bazı cümlelere yer 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.

	Kesinlikle uygun değil	Uygun	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15. ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuş gibi hissederim.	1	2	3	4	5

EK.3 Akran İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler)

Açıklama: Aşağıda günlük ilişkilerinize yönelik birtakım ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerden hangisi size uyuyorsa onu seçiniz. **Örneğin;** “Kendimi arkadaşlarıma yakın hissedirim” ifadesinde eğer kendinizi arkadaşlarınıza her zaman yakın hissediyorsanız **“her zaman”** seçeneğini işaretleyiniz. Eğer kendinizi arkadaşlarınıza her zaman değil de sık sık yakın hissediyorsanız **“sık sık”**, ara sıra yakın hissediyorsanız **“ara sıra”**, nadiren yakın hissediyorsanız **“nadiren”**, bu yakınlığı hiç hissetmiyorsanız **“hiçbir zaman”** seçeneğini işaretleyiniz.

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
2.	İşler yolunda gitmediğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.	()	()	()	()	()
7.	Kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımı aramak beni rahatladır.	()	()	()	()	()
12.	Arkadaşlarım bana ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
16.	Arkadaşlarım düşüncelerime önem verirler.	()	()	()	()	()
18.	En iyi arkadaşım gibi olmak isterim.	()	()	()	()	()

EK 4. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen Sürümü (Örnek Maddeler)

Aşağıda *BABANIZIN* size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve *BABANIZA* uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.	Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
12.	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()
16.	İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	()	()	()	()	()
19.	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

Aşağıda *ANNENİZİN* size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve *ANNENİZE* uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.	Onunla endişelerim hakkında konuştuğuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Kendi yolumu çizmeme yardımcı olur.	()	()	()	()	()
8.	Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	()	()	()	()	()
17.	Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	()	()	()	()	()
21.	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

EK.5 Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (Örnek Maddeler)

Açıklama: Değerli öğrenci, aşağıda sizinle ilgili sorular yer almaktadır. Sorularda size göre doğru olan yanıtın karşısına X işaretini koymanız beklenmektedir. Tüm öğrencilerin verdikleri yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru tamamen	doğru
2. Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım.	()	()	()	()	()
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
14. Bir sorunla karşılaştığımda o sorunu anlayarak değerlendirmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
18. Başkalarının görüşleri benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
22. Başkalarının inançları benim için önemlidir.	()	()	()	()	()

EK.6 Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/02/2020

Toplantı Sayısı : 2

Karar Sayısı : 47

47- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hilal Arslan Şeker**'in "Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri" başlıklı tezi ile ilgili olarak yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hilal Arslan Şeker**'in "Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK.7 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21174680-604.01.01-E.5419697
Konu : Araştırma/Ölçek Çalışması

12/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelge

İlgi Genelge gereği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi Hilal ARSLAN ŞEKER'in "Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne- Baba Davranışları ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri" konulu Araştırma/Ölçek Çalışmasını Bozüyük İlçesinde bulunan resmi liselerde yapmak istemektedir.

Genelge gereği anketlerin Müdürlüğümüzce onaylanmış ve mühürlenmiş nüshalarının Kurum Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/03/2020

Rahmi KÖSE

Vali a.

Vali Yardımcısı

Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hürriyet Mahallesi Üniversite Sokak No : 5-11100
Tel: (0 228) 2801102 Faks: (0 228) 2801199
e-posta: bilgiislem11@meb.gov.tr Ağ: http://bilecik.meb.gov.tr

Bilgi için : Zekai ÇOBANDERE
Şube Müdürü
Tel: (0 228) 2801100

Vesile ÖZGEN
Şef
(0 228) 2801132



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 54fd-82d4-36ca-abda-80fe kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları Ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyleri” başlıklı tezimin ana bölümü (n 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	: 25.04.2021
Gönderim Numarası	: 1569379234
Sayfa Sayısı	: 92
Sözcük Sayısı	: 25515
Karakter Sayısı	: 194833
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 09.04.2021

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: Hilal ARSLAN ŞEKER

Tarih: 25.04.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hilal ARSLAN ŞEKER

E-Posta Adresi

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Bozüyük Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2018-.....
Psikolojik Danışman	Sapanca Gazipaşa İlkokulu	2016-2018
Psikolojik Danışman	Tekirdağ Marmara Ortaokulu	2016
Psikolojik Danışman	Kapaklı Gözbebeği Rehabilitasyon Merkezi	2015

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2017-2021