

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI



**ORTAOKULA GİDEN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLANMA
VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN AKADEMİK
GÜDÜLENME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KANDEMİR

İSTANBUL, 2021

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI



**ORTAOKULA GİDEN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLANMA
VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN AKADEMİK
GÜDÜLENME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KANDEMİR

İSTANBUL, 2021

KABUL VE ONAY

YASEMİN KANDEMİR tarafından hazırlanan “Ortaokula Giden Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisi Üzerine Etkisi” adlı tez çalışmasının savunma tarihi 23.06.2021 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI

Düzce Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gizem ATEŞ

İstanbul Arel Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Tubanur BAYRAM

KUZGUN

İstanbul Arel Üniversitesi

.....

İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun
..... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Prof. Dr. Ali AKDEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokula Giden Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Gündülenme Becerisi Üzerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23.06.2021

YASEMİN KANDEMİR

ÖZET

ORTAOKULA GİDEN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLANMA VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN AKADEMİK GÜDÜLENME BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
YASEMİN KANDEMİR
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI
(DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAPANCI)

İSTANBUL, 2021

Bu çalışmada ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Son yıllarda ortaokula giden öğrencilerle ilgili çalışmalar yapılmıştır fakat çalışma grubunun ergenlerden oluştuğu ve bu değişkenlerin bir arada tutulduğu çalışmalar yapılmamıştır. Bu araştırma ile okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenlerinin bireylerin demografik özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 10-13 yaş arası 230'u kız 181'i erkek olmak üzere 411 ergen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla 'Demografik Bilgi Formu', 'Okula Bağlanma Ölçeği', 'Yaşam Doyumu Ölçeği' ve 'Akademik Güdülenme Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 programı uygulanmıştır. Verilerin analizleri yapılırken Bağımsız Örneklem *t*-Testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akademik güdülenme toplam puanının cinsiyet, ders dışı etkinliklere katılma, okulun fiziki şartları, arkadaş ilişkileri, yaş, ekonomik durum, not aralığı, öğretmen ilişkileri ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında pozitif ve anlamlı yönde ilişkiler çıkmıştır. Okula bağlanma ve yaşam doyumu değişkenlerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücüne bakıldığında ise kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda okula bağlanma ve yaşam doyumu değişkenleri akademik güdülenme değişkenini olumlu

yönde etkilemiştir. Ayrıca akademik güdülenmedeki değişimin %65'i okula bağlanma ve yaşam doyumu değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlanma, Yaşam Doyumu, Akademik Güdülenme, Ergenlik



ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL STUDENTS ATTACHMENT TO SCHOOL AND LIFE SATISFACTION LEVELS EFFECTS ON THEIR ACADEMIC MOTIVATION

**MSC THESIS
YASEMİN KANDEMİR
GRADUATE SCHOOL, ISTANBUL AREL UNIVERSITY
PSYCHOLOGY
CLINICAL PSYCHOLOGY
(SUPERVISOR: ASST. PROF. AHMET SAPANCI)**

İSTANBUL, 2021

The aim of this study is to examine the effects of secondary school students' level of school attachment and life satisfaction on their academic motivation skills. In recent years, many studies have been conducted on secondary schools students but there were no studies have been conducted with adolescents and these variables. Additionally, it will also be examined whether the variables of school attachment, life satisfaction and academic motivation skills differ depending on adolescents' demographic characteristics. The study group of the study consists of 411 adolescents between the ages of 10-13. 230 of the individuals included in the study are girls and 181 of them are boys. The data of the research were obtained by using the Personal Information Form, School Attachment Scale, Life Satisfaction Scale, Academic Motivation Scale. SPSS 22.0 program was used for data analysis. While analyzing the data, Independent Sample T-Test, ANOVA, Pearson Correlation Analysis and Multiple Regression Analysis were used. According to the results of the study, the total score of academic motivation differs depending on gender, participation in extracurricular activities, physical conditions of the school, friendships relations, age, economic status, grade range, teacher relations and class level variables. When the relationship between school attachment, life satisfaction and academic motivation variables was examined, positive and significant relationships were found between them. When looking at the predictive power of school attachment and life satisfaction variables on academic motivation skills, the established regression model was found to be statistically significant. At the same time, the variables of school attachment and

life satisfaction positively affected the academic motivation variable. In addition these, 65% of the change in academic motivation is explained by the variables of school attachment and life satisfaction.

Key Words: School Attachment, Life Satisfaction, Academic Motivation, Adolescence



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	viii
KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ.....	x
1 GİRİŞ	1
1.1 Problemin Tanımı.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırma Problemleri.....	2
1.4 Araştırmanın Önemi.....	3
1.5 Sayıtlılar	4
1.6 Sınırlılıklar	4
2 TEMEL İLKELER VE KAVRAMLAR.....	5
2.1 Okula Bağlanma.....	5
2.1.1 Bağlanma Kavramı.....	5
2.1.2 Okula Bağlanma Kavramı.....	6
2.1.2.1 Okula Bağlanmanın Boyutları	7
2.1.2.1.1 Davranışsal Bağlılık	7
2.1.2.1.2 Duygusal Bağlılık.....	7
2.1.2.1.3 Bilişsel Bağlılık	8
2.1.2.2 Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler	8
2.1.2.2.1 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma	9
2.1.2.2.2 Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma	10
2.1.2.3 Okula Bağlanmanın Sonuçları	10
2.1.2.4 Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Çalışmalar	12
2.2 Yaşam Doyumu.....	14
2.2.1 Yaşam Doyumu Modelleri.....	15
2.2.2 Yaşam Doyumuna Etki Eden Faktörler	18
2.2.3 Yaşam Doyumu Kategorileri	21
2.2.4 Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	21
2.3 Akademik Güdülenme	23
2.3.1 Güdülenme Kavramı	23
2.3.1.1 Güdülenme Kuramları	24
2.3.1.1.1 Psikanalitik Kuram	24
2.3.1.1.2 Davranışçı Kuram.....	25
2.3.1.1.3 İnsancıl Kuram	26
2.3.1.1.4 Sosyal Bilişsel Kuram	27
2.3.1.1.5 Beklenti Değer Kuramı.....	28
2.3.1.1.6 Yükleme Kuramı	29
2.3.1.1.7 Hedef Yönelimleri Kuramı.....	30
2.3.1.1.8 Öz Belirleme Kuramı	31
2.3.2 Akademik Güdülenme Kavramı	35
2.3.2.1 Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	36

3	YÖNTEM.....	41
3.1	Araştırmanın Modeli	41
3.2	Araştırmanın Çalışma Grubu	42
3.3	Veri Toplama Araçları	43
3.3.1	Demografik Bilgi Formu.....	43
3.3.2	Okula Bağlanma Ölçeği (OBO-ÇE-)	43
3.3.3	Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ).....	44
3.3.4	Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)	45
3.4	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	46
4	BULGULAR.....	47
4.1	Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler	47
4.2	Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular	48
4.2.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.2.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.2.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.2.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.2.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2.6	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.2.7	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.2.8	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.2.9	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.2.10	Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2.11	On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
5	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1	Sonuç.....	66
5.2	Öneriler	74
5.2.1	Klinisyenlere Yönelik Öneriler	74
5.2.2	Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
6	KAYNAKLAR	77
7	EKLER.....	88
	EK A: ONAM FORMU	88
	EK B: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	89
	EK C: OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ.....	90
	EK D: YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ	91
	EK E: AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	92
	EK F: ETİK KURUL KARARI.....	93
8	ÖZGEÇMİŞ.....	94

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Tasarlanan Araştırma Modeli	41
--	----



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	42
Tablo 4.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistiksel Değerler	47
Tablo 4.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples <i>t</i> -Testi Sonuçları	48
Tablo 4.3 Ders Dışı Etkinliklere Katılımına Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples <i>t</i> -Testi Sonuçları	49
Tablo 4.4 Okulun Fiziki Şartları Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	51
Tablo 4.5 Arkadaş İlişkileri Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	53
Tablo 4.6 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	55
Tablo 4.7 Ekonomik Durum Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	57
Tablo 4.8 Not Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	59
Tablo 4.9 Öğretmen Memnuniyeti Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples <i>t</i> -Testi Sonuçları	61
Tablo 4.10 Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları	62
Tablo 4.11 Okula Bağlanma, Yaşam Doyumu ve Akademik Güdülenme Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	64
Tablo 4.12 Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisini Yordama Gücü Regresyon Analizi Sonuçları.....	64

KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ

SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
OBÖ-ÇE	: Okula Bağlanma Ölçeği-Çocuk ve Ergen
YDÖ	: Yaşam Doyum Ölçeği
AGÖ	: Akademik Güdülenme Ölçeği



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince ve bu araştırmanın yapılmasında emeği, katkısı ve sonsuz anlayışı nedeniyle tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI'ya teşekkür ederim. Öğrencisi olmaktan ötürü hep gurur duyacağım.

Tüm yaşamım boyunca desteklerini, ilgilerini, sevgilerini, dualarını benden esirgemeyen, varlıklarından güç aldığım sevgili aileme teşekkür ederim. Ailem gibi yanımda duran, beni destekleyen lisans hayatımın en büyük kazancı can dostum Yağmur Fatma KOŞAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Yüksek lisans hayatımda ve tez sürecinde birlikte yürüdüğümüz, desteğini asla esirgemeyen canım arkadaşım Ecem ÜZÜLMEZ'e, sabrı ve anlayışı için Kemal BEKMEZCİ'ye bütün içtenliğimle sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aldığım eğitimlerde, lisans ve yüksek lisans hayatımda tecrübelerini aktaran, bugünlere ulaşmama vesile olan tüm akademisyenlere teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana destek olan yakınlarıma ve zamanlarını ayırarak gönüllü bir şekilde katılıp veri toplanmasını sağlayan öğrencilere tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, tez savunmamda jüride bulunan ve geri bildirimleriyle çalışmama katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Gizem ATEŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Tubanur BAYRAM KUZGUN çok teşekkür ederim.

23.06.2021

YASEMİN KANDEMİR

1 GİRİŞ

Çalışmanın ilk kısmı olan bu bölümde tez konusunu oluşturan problemin tanımı, araştırmanın amacı, araştırma problemleri, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1 Problemin Tanımı

Bireyin çocukluktan ergenliğe geçtiği ortaokul çağlarında psikolojik, fizyolojik, duygusal etkiler sürekli değişkenlik göstermektedir. Bu değişimler ergenliğe yeni adım atan gençler için oldukça önem taşımaktadır. Gelişim ve değişim yaşayan bedenlerine alışmaya çalışırken bir de sosyal hayat ile ilgili olan okula bağlanma sürecinde sıkıntı yaşayabilirler. Gençlerin okula bağlanma sürecinde aile içi ilişkileri, arkadaşlarıyla olan ilişkileri veya yaşanan duygusal ilişkiler oldukça önem taşımaktadır. Ergenin okula bağlanma sürecinde en büyük katkılardan biri ise aileden gelen sosyal destektir. Ailesinden sosyal destek gören gençlerin okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olması beklenir.

Ergen, okula bağlanma sürecinde birçok deneyim kazanır ve bu süreçte yaşamını tanımlayabilmesi deneyimlediği süreçlerle ilişkilidir. Ergenin bilişsel ve çevresel olarak edindiği tecrübeler yaşam doyumu ile ilgili bizlere ipucu verir. Özellikle yaşam doyumu ergenlik döneminde kritik bir öneme sahiptir. Yaşam doyumu kavramı bu dönemde daha iyi araştırılmalıdır. Yaşam doyumu düşük olan ergenlerde yanlış davranışlar (madde kullanımı, yanlış arkadaş ilişkileri, okula devamlılık sağlamama vb.) gösterme olasılığı yüksektir. Bu yüzden ergenlerin yaşamlarından doyum elde etmeleri atılacak her adımda önem teşkil etmektedir. Ergenlik döneminde yaşam doyumu gençlere göre değişiklik göstermektedir. Bu değişikliğin kaynağı ergenin hayatı nasıl algıladığı, olayları beğenip beğenmediği ile ilişkili bilişsel süreçleri kapsamaktadır.

Ergenin okula daha verimli gitmesini ve başarı elde etmesine yardımcı olacak bir diğer unsur da akademik güdülenmedir. Akademik güdülenme, konuların merak uyandırıcı, araştırmaya ve öğrenmeye yönelik olması ile ilişkilidir. Oysa akademik hayat, ergenlere karmaşık gelen bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte ergenin akademik

hayatında okul ile ilgili süreçlere katılması, eğitimden faydalanabilmesi ve eğitimden aldıklarını yansıtabilmesi beklenmektedir. Bununla beraber ergenin akademik olarak güdülenebilmesinde ve aldıklarını yansıtabilme konusunda okul içi etkinliklere katılımının etkisi oldukça büyüktür. Bu sayede kendini okulun bir parçası gibi hisseden ergen kendini güvenli bir alanda hissederek akademik açıdan rahatlıkla güdülenebilir. Bu etkinliklerde ergenlerin başarısını anlamının merkezinde, güdülenme yatmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Yeterince fazla güdülenmiş ergenler ise beraberinde başarıyı da getirmektedir.

Çalışmada, okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisini incelemek amacıyla bu değişkenler bir arada tutulularak araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokula giden öğrencilerin akademik güdülenme becerilerini yordayan faktörler üzerinde durulmuştur. Okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisinin nedenleri arasında görülmüş ve tüm değişkenler ölçüme tabi tutulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücünü belirlemektir.

1.3 Araştırma Problemleri

1. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ders dışı etkinliklere katılımına bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okulun fiziki şartları değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Arkadaş ilişkileri değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yaş değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Ekonomik durum değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Not aralığı değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğretmen memnuniyeti değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücü nedir?

1.4 Araştırmanın Önemi

İlkokul zamanlarından üniversite zamanlarına kadar öğrenciler, birçok sınav ve değerlendirmeye maruz kalmışlardır. Bu sınavlar arasında en kritik öneme sahip olan üniversite sınavının da ön koşulu olan liseye geçiş sınavları olabilir. Ergenlik dönemine denk gelen liseye geçiş sınavı zamanında ergenlerden büyük başarılar beklenir. Öğretmenlerin ve ailelerin tek isteği öğrencilerin yüksek puanlar almalarıdır. Fakat bu isteğin yanında ergenlik döneminin karmaşık ve zor bir süreç olduğu zaman zaman unutulabilmektedir. Bu noktada ergen güdülenme problemi yaşayabilir. Ergenin içinde bulunduğu yaşam koşulları, yaşamından ne derece doyum aldığı da güdülenmelerini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyebilir. Özellikle ergenlerin yaşamlarından aldıkları doyum ilerde kendi hayatlarına yön verme biçimlerini de etkileyecektir. Aynı zamanda ilerde seçilecek meslek seçimi, okula bağlılık göstermeleri, içinde bulundukları yaşamları ve yaşamdan aldıkları doyum düzeyleri akademik olarak gdlenebilmeleri ile ilişkilidir. Akademik güdülenmenin doğasını ve önemini daha iyi anlayabilmek için bu çalışmada okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisine üzerine etkisi incelenmiştir.

Literatüre bakıldığında akademik başarı, akran bağlanması, psikolojik uyum, duygu düzenleme, akademik motivasyon gibi farklı değişkenler üzerine bir çok çalışma yapıldığı görülmüştür (Taşçı, 2013; Şakiroğlu, 2016; Demireğen, 2019; Schneider vd., 2008; Karaşar ve Kapçı, 2016; Frey, Ruckhin ve Schwab-Stone, 2009).

Yapılan literatür araştırması sonrası çalışma grubunun ergenlerden oluştuğu ve okula bağlanma ile yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenlerin bir arada tutulmasıyla birlikte çalışmanın bilimsel literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.5 Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına katılımcılar tarafından içten ve doğru cevaplar verildiği varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020 yılında, yaşları 10- 13 aralığında olan 230 kız ve 181 erkek toplam 411 katılımcıdan Online Google Form aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Yapılmış olan araştırma Okula Bağlanma Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

2 TEMEL İLKELER VE KAVRAMLAR

Bu kısımda okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri ile ilgili tanımlamalara ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Okula Bağlanma

2.1.1 Bağlanma Kavramı

Bağlanma kavramı 1950 yılların sonunda John Bowlby ve Mary Ainsworth'un birlikte çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Bowlby bağlanmayı, bireylerin kendisi için önemli olan kişilere karşı geliştirdiği yoğun duygu olarak tanımlamıştır. (Bowlby, 2012: 258). Kişi kendini güvende hissedebileceği bir dünya ister. Bu duygu doğumla gelir ve kişi aynı zamanda kendini bir yere ait hissetmek ister. Bu duygular bireye birincil bakım veren kişiye karşı daha yoğun bir his ile kendini gösterir. Genelde birincil bakım veren kişiye karşı bağlanma gerçekleşir. Bu bağlanma duygusu yaşamın ilerleyen zamanlarında da devam etmektedir. Bebeklik döneminde kurulan bağlanma, yetişkinlik dönemlerinde kurulan insan ilişkileri ile paralellik gösterir.

Bağlanma yaşamın ilk yıllarında oluşur. Erken yaşlarda birincil bakım veren kişinin yokluğunda çocuk tedirginlik yaşar. Fakat çocuk birincil bakım vereni gördüğünde sakinleşmeye başlar ve tedirginliği ortadan kalkar. Bu konuya en güzel örnek Ainsworth'un yapmış olduğu Yabancı Prosedürü (The Strange Situation Procedure) açıklamaktadır. Bu çalışmaya göre çocuk ve bakım veren kişi arasındaki bağlanma seviyesini belirlemek için, çocuğun bakım verenden ayrılma sürecinde tekrar beraber olma duygusu seviyesi ölçüt olarak kabul edilir. Eğer çocuk bakım veren kişiye karşı birleşmeyi çok isterse bu durum bakım verene karşı güveninin ne kadar çok olduğunu gösterecektir (Ijzendoorn, 2007).

John Bowlby ve Mary Ainsworth tarafından ortaya atılan bağlanma kuramı, anne ile çocuğun arasındaki bağı ele alır. Bu çalışmanın temel hatlarını Bowlby belirlemiştir. Bowlby gelişimsel psikoloji ve psikanaliz kavramları üzerinde durarak çalışmalarını genişletmiştir. Bu kavramların ele almasının sebebi ise anne ve çocuk arasındaki bağı öneme vurgu yapmaktır. Bu noktada annenin bulunmadığı ortamlarda çocuğun yaşadığı tedirginliği açıklamıştır. Ainsworth ise yeni yöntemler

bularak çalışmaya katkı sağlamıştır. Geliştirdiği yeni yöntemler sayesinde Bowlby elde etmiş olduğu görüşleri test edebilme şansını yakalamıştır. Ainsworth üstünde durduğu “bağlanma figürü” kavramını literatüre kazandırmıştır. Bu araştırmanın amacı bağlanma figürü ile bebeğin dünyayı keşfetmesine olanak sağlamaktır (Bretherton, 1992). Bağlanma kuramını anlatmak için verilebilecek en iyi örnek ise Harlow’un denek maymunları ile yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmada maymun yavruları doğumdan hemen sonra anne maymundan ayrılmış ve yapay annelerin bulunduğu kafeslere konulmuştur. Annelerden birinde biberon olmasına rağmen sert soğuk bir telden yapılmıştır. Diğer anne ise yumuşak tüylerden oluşan sıcaklık veren ve aynı zamanda tahta başlı bir modeldir. Araştırma esnasında yavru maymunların korktukları gözlenmiştir. Uyumak için ise yumuşak tüylü ve sıcaklık veren anneye yöneldikleri gözlenmiştir. Bu noktada bağlanmanın sadece beslenme ihtiyacının giderilmesiyle gerçekleşmediği görülmüştür (Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005).

Sağlıklı bir kimlik gelişimi için Bowlby, bebek ve bakım veren kişi (genelde anne) arasında oluşan bağın önemine vurgu yapmaktadır. Bakım verenin olumlu özellikleri çocuğa aktarması kurulan bağın ve güven duygusunun sağlıklı olmasına neden olur. Bağlanma sağlıklı gerçekleşmezse çocukta sinir ve kaygı şeklinde olumsuz duygular oluşacaktır (Bowlby, 2012: 262).

2.1.2 Okula Bağlanma Kavramı

Birey ilk eğitimini ailesinden alır. Zamanla bireyin almış olduğu eğitim yeri değişir ve okul eğitimi başlar. Okul, bireyin ilk kez ailesinden bağımsızlaştığı kendisini ifade etmeye başladığı bir ortamdır. Kişi okulda kendi yaş grubu ile karşılaşır arkadaşlıklar kurmaya başlar ve alınan kararlar, yapılan davranışlar okulda şekillenir.

Okulla kurulan ilişkiler özellikle ergenlik döneminde daha da bir önem taşır. Çünkü bu dönemde psikolojik, fizyolojik, duygusal etkiler sürekli değişkenlik göstermektedir. Ergen gelişim göstermiş olduğu bedene alışma sürecinde bir de okula bağlanma sürekliliği sıkıntısı yaşayabilir. Okula bağlanma sürecinde aile, arkadaş, öğretmen ve duygusal ilişkiler oldukça önemlidir. Ergenlik döneminde elde edilen deneyimler okula bağlılık açısından da oldukça önem taşımaktadır. Ergenin edinmiş olduğu deneyimler okul ile kurduğu bağı etkiler, bu sebeple okula bağlanma kavramının ele alınması oldukça önemlidir.

2.1.2.1 Okula Bağlanmanın Boyutları

Okula bağlanma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ilk zamanlarda öğrencileri tanımlayabilmek adına sadece davranışsal boyut ele alınmıştır. Oysaki ergenlik dönemi çalkantılı bir süreçtir. Bu zaman zarfında ergenlerin ilişkileri, olayları anlama şekilleri veya hayatlarına yön verme biçimleri birbirlerinden farklılık gösterir. Ergenin okula bağlanması arkadaş ilişkileri, okulu ile gurur duyması, öğretmen ilişkileri gibi birçok tutumla ilişkilidir. Bu tutumlar ergenin okula bağlanmasını ve okul başarısını etkiler. Yapılan araştırmaların genişletilmesiyle birlikte ergenlerin daha iyi tanımlanabilmesi için bu tek boyut çoğaltılmıştır. Jimerson, Campos ve Greif (2003) davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutların öğrencilerin okula bağlılık kavramları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.2.1.1 Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, okul kurallarına uyum sağlama, spor aktivitelerine katılma, aykırı hareket etmeme gibi somut hareketlerle karakterizedir. Bu uyum ders içi etkinlikleri de kapsamaktadır. Soru sorma, akademik görevlerde yer alma veya sınıf içinde ders ile ilgili tartışmalara katılma davranışları ile ilişkilidir. Aynı zamanda okul dışı aktivitelere karşı (müzik, sanat, spor v.b.) uyum sağlamayı da içermektedir. Uyum gösteren öğrencinin psikososyal ve okul başarısı da yüksektir (Fredricks ve Blumenfeld, 2004). Öğrencinin okula ve kurallara uyum sağlaması akademik açıdan pozitif sonuçları da beraberinde getirir ve okulu bırakmayı engellemek için önemlidir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

2.1.2.1.2 Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, öğrencinin okul arkadaşlarına, öğretmenlerine, okuluna karşı barındırdığı mutluluk, üzüntü, kaygı gibi olumlu ve olumsuz duyguları içerir. Öğrencinin göstermiş olduğu duyguların nedeni kesin bir sonuca bağlı değildir. Örneğin; öğrencinin gösterdiği olumlu veya olumsuz bir tepkiyi arkadaşlarına, akademik performansına veya öğretmenine doğrudan bağlayamayız (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bu durum ergenlik döneminde yaşanan duyguların çalkantılı olmasından kaynaklı olabilir.

2.1.2.1.3 Bilişsel Bağlılık

Okula bağlılığı oluşturan boyutların en sonuncusudur. Bilişsel bağlılık, öğrencilerin okuluna, arkadaşlarına, öğretmenlerine karşı geliştirmiş olduğu algılarla ilişkilidir. Ergenin, olaylardan neden sonuç ilişkisi çıkarması, zorluklarla baş edebilmesi, öğrendiklerini uygulayabilmesi gibi becerileri de kapsamaktadır. Bilişsel bağlılığı yüksek olan ergenlerin sorun çözme becerisi, olaylara karşı esnek olma, problem çözme becerisinde farklı fikirler geliştirme konusunda kabiliyetleri de oldukça yüksektir.

Bilişsel bağlılıkta yapılan araştırmalar sonucu var olan tartışma dikkat çekmektedir. İlk görüş, öğrenme konusunda psikolojik yatırım yaparak bilişsel bağlılığı açıklamaktır. Bir diğeri ise hedef ve stratejik öğrenme konusu bilişsel bağlılığı açıklamaktır. Tek bir görüşü savunmak bağlılık kavramını ifade etmede eksik kalmaktadır. Daha iyi anlaşılması için şu örnek verilebilir. Bir öğrencinin strateji ve öğrenme konusunda motivasyonu tam olabilir. Fakat başarılı olmak için sadece strateji geliştirmiş olurken motivasyonu eksik kalmış olabilir. Ya da tam tersi olarak, motivasyon olarak yüksek olurken strateji konusunda eksik kalmış olabilir (Fredricks ve Blumenfeld 2004). Sonuç olarak bilişsel bağlılık hem motivasyon hem de stratejinin bir kombinasyonudur.

2.1.2.2 Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler

Okula olumlu bağlanmayı sağlayan faktörleri ele alan Blum (2005), 7 önemli noktaya dikkat çekmiştir. Bunlar; öğrencinin okula kendini ait hissetmesi, okulu sevmesi, okulda iyi arkadaşlar edinmesi, destek rolü üstlenen öğretmen tutumu, hem şimdi hem de gelecekteki akademik olgularla ilgilenmesi, okuldaki disiplin kurallarının herkes için geçerli olması ve eşit uygulanmasına inanması ve sonuncusu ise ders dışı faaliyetlerine katılmasını kapsamaktadır. Gordon (2010) okul içindeki olumlu tutumların, arkadaş ilişkilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerine karşı destekleyici rol üstlenmesinin öğrencilerin okula bağlanmaları konusunda etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin okulu sevmesi ilişkilerin pozitif yönde olmasını etkileyerek öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlamaktadır (Nichols, 2008). Öğretmenler,

öğrenciler ve okulda çalışan diğer personeller arasında kurulan olumlu ve destekleyici ilişkiler kişiler tarafından okula ait olma duygusunun gelişmesine neden olmaktadır. Bu duygunun yanında okula bağlanma ve gurur duyma hissiyatı da gelişmektedir (Smith ve Sandhu, 2004).

Bilgin ve Tas (2018) tarafından ele alınan ve ergenlerle ilgili olan çalışmada okul ikliminin okula bağlanmayı etkilediği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin okulda kendini güvende hissetmeleri okul iklimi ile ilişkili olup okul bağlılığını da pozitif yönde etkileyeceği belirtilebilir.

2.1.2.2.1 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma

Öğrencilerin okuldaki otoriteye karşı gelmemeleri, olumlu davranış içinde olmaları ve kuralları kabullenmelerin temelinde öğretmen-öğrenci ilişkisi vardır (Pittman ve Richmond, 2008). Öğretmen ile kurulan olumlu ve sağlıklı ilişkiler öğrencilerin okula bakış açısını pozitif yönde etkilemektedir. Bunun sonucunda öğrenciler okulu olumlu bir ortam olarak görmektedir. Öğretmeni tarafından desteklenen ve öğretmeni ile olumlu ilişkiler kuran öğrenciler öğretmeniyle olumsuz ilişki kuran öğrencilere göre daha hızlı bir şekilde okula uyum sağlar. Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri ve okulda rahat hissetmeleri öğretmenlerinin destekleyici bir rol üstlenmesiyle ilişkilidir (Murray ve Greenberg, 2000). Aynı zamanda okulda çalışan tüm personelin öğrencilere karşı saygılı ve sevgili bir şekilde davranması olumlu ilişkilerin gelişmesine neden olur. Bu durum da okula karşı geliştiren aidiyet duygusunu pekiştirmektedir (Smith ve Sandhu, 2004). Okula karşı geliştirilen olumsuz tutumlar ise daha çok öğretmen ile kurulan olumsuz ilişkilerden kaynaklanmaktadır (Baker, 1999).

Nichols (2008) öğrencilerin okula bağlanmasın da öğretmen tutumunun etkisinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı adil olması ve öğrencilerin her konuda öğretmenlerinden yardım alabilmesi öğrencilerin okula bağlanma duygusunu arttırmaktadır. Bununla birlikte öğretmen ile kurulan sosyal ilişki olumlu yönde olursa öğrenci akademik olarak güdülenmekte ve akademik performansı olumlu yönde etkilenmektedir (Goh ve Fraser, 1998).

2.1.2.2.2 Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma

Arkadaşlıklar özellikle ergenlik dönemlerinde en önemli destek unsurudur (Smith ve Sandhu, 2004). Çocuklar için arkadaşlık kavramı okul hayatının başlaması ile önem kazanır (Murray ve Greenberg, 2000). Ergenlik döneminde ise bir gruba ait hissetmek çok önemlidir. Ait oldukları gruplar ergenin başka insanlarla kuracakları iletişimin yönünü, kişilik gelişimlerine yön verir (Holt ve Espelage, 2005). Arkadaşlık ilişkilerinden mutlu olan öğrenciler kendilerine güven duyarlar ve öğrenmeye karşı daha çok meraklı olurlar bu durumda okula olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Booker, 2006). Ergenlik döneminde benliğini bulma, kendini keşfetme oldukça ön plandadır. Özellikle bu dönemde hobi edinme veya ilgileri doğrultusunda sporla meşgul olmak isterler. Bu eylemler öğrencide sosyal, bilişsel ve akademik gelişmeye yardımcı olur. Okul içi aktivitelere katılan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin artması yanında aynı zaman da kendileri ile gurur duymalarına da neden olmaktadır (Stewart, 2007). Bunun yanında daha içe dönük olan ve arkadaşları ile sosyal olarak iletişime geçemeyen ergenlerin aktivitelerde daha az yer aldıkları gözlenmiştir. (Pittman ve Richmond, 2008).

Ergenin arkadaşlarıyla kurdukları bağ çocuklukta kurulan bağ ile ilişkilidir. Aile ortamında güvenli bağı tanıyan bir ergen arkadaşlarına da güvenli bağlanır bu durum ise daha uyumlu olmalarına neden olur. Güvensiz bağlanma biçimi ile bağlanan ergenler ise sosyal uyum problemi yaşarlar. Özellikle stres altındayken duygularını kontrol altına almakta zorlanırlar. Kaygılı kaçınan bağlanma ile bağlanan ergenler akranlarına karşı güven problemi yaşarlar. Daha çok diğer insanları kontrol altında tutma isteği vardır (Çam ve Aydoğdu, 2015). Ergenin akranlarıyla kurduğu ilişki fiziksel amaçlı değildir. Daha çok duygusal bağlanmaya ihtiyaç duyarlar. Ergen yaşamış olduğu çalkantılı duygularını paylaşacağı bir bağlanma figürü ister (Karakuş, 2012).

2.1.2.3 Okula Bağlanmanın Sonuçları

Okulda kabul gören bir öğrencinin sosyal, bilişsel ve akademik performansı açısından daha uyumlu davranış sergilediği görülmüştür (Uslu, 2012). Okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin uyumsuz davranışlar göstermesinin düşük olduğunu ifade eden Nichols (2008) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerini ele almıştır.

Yapmış olduğu çalışmada okula bağıllık geliştirmiş olan öğrencilerin devamsızlık oranlarının da düşük olduğunu belirtmiştir. Okul yaşamlarını kaliteli gören öğrencilerin okul bağıllıkları da yüksektir. Öğrencilerin okul içi etkinliklere katılım oranının fazla olması okula olan bağıllığın yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (Önen, 2014). Ergenlerin okul içi etkinliklere katılması ve okula bağıllık duygusunu geliştirmesi akademik başarılarını da pozitif yönde etkilemektedir (LeCroy ve Krysik, 2008). Fakat öğrencilerin etkinliklere katılma oranı az ise arkadaş ilişkileri de sınırlı bir noktada kalmaktadır. Arkadaş ilişkileri güçlenmeyen ergenlerin sosyal olarak kendilerini yalnız hissettiğı bulunmuştur. Yalnızlık duygusu fazla olan ergende ise okula bağıllıkta azalma görölmüştür. Bu tutumun ergenlerde akademik performans, motivasyon ve sosyal ilişkiler üzerinde de olumsuz bir ilişkinin gelişmesine neden olmaktadır (Sarı, 2011).

Ergenlikte okula bağlanma anti-sosyal davranışların önüne geçmektedir. Özellikle ergenlerin bulunduğu okullarda okula bağlanmaya karşı olumlu sonuçların elde edilmesi halinde ergenlerin okul içi ve okul dışı olumlu tutumlar sergilemesine yardımcı olacak ve aynı zamanda bu tutum ergenlerin toplum içinde daha olumlu bir konumda olmasını sağlayacaktır (Argon ve İsmetoğlu, 2016).

Okula bağlanma duygusu ergenlerde birçok kazanımın elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu kazanımlar şunlardır;

- Okul İçi Etkinliklere Katılım,
- Kaygı ve Yalnızlık Duygularının Azalması,
- Okula Devamlılık Sağlama,
- Okula Karşı Olumlu Duygular Geliştirme,
- Akademik Olarak GÜdülenme,
- Başarı,
- Özerklik Duygunun Gelişimi,
- Suç İşleme Eğiliminin Azalması,
- Pozitif Sosyal Davranışlar (Bellici, 2015).

Ergenlerin okula karşı pozitif olması okul yaşam kalitesini de arttırmaktadır. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin kendilerini iyi hissetmesi olarak tanımlanabilir.

2.1.2.4 Okula Bağlanma İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2008 yılında LeCroy tarafından yapılan araştırma İspanya’da eğitim alan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleşmiştir. Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını ve okula bağlanma özelliklerini incelemiştir. Araştırmaya 170 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul içi iletişim becerileri yüksek ve aile ilişkileri iyi olan öğrencilerin not ortalamaları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerin okula bağlanmada da daha iyi bir noktada oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın farklı etnik kökene sahip olan öğrenciler içinde geçerli olduğu bulunmuştur. Araştırmacı etnik kökenin aile, arkadaş, öğretmen, ilişkilerinin akademik başarı ve okula bağlanma konusu üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Shochet ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada öğrencinin okulda onaylanması, saygı ve sevgi hissetmesi ve kendini okulun bir parçası olarak görmesi okula bağlanmayı etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar okula bağlanma konusunun ergenlik döneminde zihinsel bütünlüğü korumak açısından önemli bir detay olduğunu ifade etmektedirler. Depresyon bu duruma örnek verilebilir. Bu sebeple okula bağlanmada etkili olan bütün faktörlerin ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Okul çevresi, anne ve babaya bağlanma konuları da okula bağlanma konusunda bire bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. 171 öğrencinin katıldığı çalışmada okula bağlanma konusu üzerinde anne ve babaya bağlanma ve okul çevresinin önemi dikkat çekmiştir. Araştırmada bu etkenlerin doğrudan algıyı değiştirmediği fakat bireysel çeşitliliğe rağmen bu etkenler arasında okula bağlanma konusu üzerinde ilişki olduğu saptanmıştır (Shochet ve diğerleri, 2008).

Bir diğer çalışma olarak ise Penner ve Wallin (2012) yapmış olduğu araştırma örneği verilebilir. Araştırmayı ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Okula ait hissetme ve okula bağlanmayı kuvvetlendirme konusunda arkadaşlarla vakit geçirme, okul dışı faaliyetlere katılmanın etkisi oldukça fazladır.

Okula bağlılık konusunu sportif faaliyetlere katılım açısından ele alan Berkgigler (2015) rekabet, takım olma, liderlik duygusu gibi okul dışı gerçekleştirilen faaliyetlerde aktif bulunmanın ergenlerde okula bağlılığı etkilediğini gözlemlemiştir. Okula bağlılığın ergenler üzerindeki etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple

okul harici sportif etkinliklere daha sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi faydalı sonuçlar doğuracaktır. Araştırmacılara göre, yapılan sportif etkinliklerin okula olan bağlılığı ne kadar etkilediği hakkında daha çok çalışma yapılmalı ve ölçekler geliştirilip kullanılmalıdır (Berkbigler, 2015).

Okula bağlanma düzeylerine ilişkin farklılıkları ele alan Mouton ve Hawkins (1996) okula bağlanma seviyesi yüksek olmayan öğrencilerin hem okul çalışanları hem de akranları tarafından çok düşük bir seviyede onaylandıkları algısına hakim olduklarını ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını bulmuşlardır.

Yurt dışında yapılan bir diğer araştırma Robert ve Joanne (2001) tarafından yapılmıştır. Okula kaliteli bir şekilde bağlanmanın çocukların okulu bitirme isteğini getirdiğini belirtmektedir. Duygusal ve sosyal gelişimlerle okulu tamamlama veya okuldan ayrılma isteği arasında olumlu bir bağ bulunmaktadır. Okula bağlanma konusu öğrencilerin okulu tamamlama veya okuldan ayrılma davranışlarını belirlemektedir. Okul hayatı ile birlikte anne ve babaya bağlılık yanında öğretmene ve akranlarına karşı da bağlanma duygusu gelişir. Hem okula hem de arkadaşlara olan bağlanma duygusu akademik açıdan başarıyı da yanında getirmektedir (Robert ve Joanne, 2001).

Okulu bırakmanın sebebini araştıran Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009), yaptıkları çalışmada okulu bırakma riskinin yüksek olmasını okula olan bağlılığın düşük olmasına bağlamışlardır.

Conchas (2001), yaptığı çalışmada düşük ekonomik seviyesine sahip olan ve akademik olarak başarı gösteren öğrencilerin okul bağlılık seviyelerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, Özdemir ve Koruklu (2013) okula bağlılık, anne ve babaya olan bağlılık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma örnek verilebilir. Araştırmaya 153 öğrenci katılmış olup elde edilen sonuçlara göre anne ve babaya olan bağlılık yaşam doyumunu pozitif yönde etkilemektedir. Okula bağlılık kısmında ise öğretmene karşı bağlılık etmenlerinin yaşam doyumu ile bağlantılı olduğu anlaşılmıştır (Özdemir ve Koruklu, 2013).

Devlet liseleri ile çalışma yapan Arastaman (2009) okula bağlılık faktörlerini incelemiştir. Çalışmaya Ankara'dan 408 öğrenci katılmıştır. Bu çalışma 2005-2006 yılları arası yapılmıştır. Öğrenciler tabakalı örnekleme sistemi ile seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda okula bağlılıkları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Okula bağlılık konusunda annenin eğitim seviyesi ile ailenin ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin, annenin eğitim seviyesi ile ailenin ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilere kıyasla yüksek olduğu belirlenmiştir. Babanın eğitim seviyesi ise öğrenciler arasındaki okula bağlılık ilişkileri arasında bir farka neden olmamıştır. Okula bağlılıkta öğretmenden kaynaklanan sebepler daha büyük yer kaplamaktadır. Yönetimden kaynaklı sebepler ise öğretmenden kaynaklı sebepler kadar yüksek algılanmamaktadır (Arastaman, 2009).

Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okula olan bağlılığı incelemişlerdir. Buna bağlı olarak arkadaşları ile olan ilişkileri iyi olan öğrencilerin okula bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Okulu sosyalleşme unsuru olarak gören öğrencilerin motivasyonları da artış göstermektedir. Bir diğer sonuçta devamsızlık yapan öğrencilerin okula olan bağlılığı düşük, okula devamlılık sağlayan öğrencilerinde okula bağlılığı yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bir ergen okula bağlanma konusunda iyi yönde gelişme gösteriyorsa hem okul hem de genel yaşamında doyum yaşayacaktır.

2.2 Yaşam Doyumu

Neugarten, Havighurst, ve Tobin (1961) tarafından ele alınan yaşam doyum kavramı bir çok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Yaşam doyum, insanların hayata karşı genel bakışı ile sosyal hayatındaki duyguların bütünü olarak ele alınmasıdır. Hayatına istek ve beklentilerine göre şekil veren kişiler, daha mutlu, moral olarak iyi ve daha iyi yaşam şekilleri ile kendilerini göstermektedirler. Yaşam doyumunu anlamaya çalışırken öncelikle “doyum” kelimesini açıklamak gerekir. Başka bir şekilde açıklama yapılacak olur ise doyum, kişinin isteklerinin, ihtiyaçlarının yerine gelmesi olarak da tanımlanabilir.

Yaşam insanların hem iş hayatı hem de iş hayatı dışında kalan sosyal hayatın tamamını kapsayan bir kavramdır. Doyum kavramı ise daha çok hedeflerimize ulaşmada yaşadığımız memnuniyet duygusudur. Yaşam doyum ise, kişinin sahip

olduklarıyla, sahip olmak istediklerinin karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan ince bir çizgidir. Kiminin arzulamış olduklarına yaklaşması yaşam doyumunu da arttırmaktadır (Acar, 2009).

Hayatından doyum sağlayan bireylerin daha pozitif düşüncelere sahip, etrafına karşı yumuşak, kendi hayatından mutlu ve iş performansında da daha başarılı kişiler olmaları beklenmektedir. Yaşam doyumunun öneminden bahseden araştırmacılar bir yandan yaşam kalitesi kavramını da ortaya atmışlardır. Yaşam kalitesi, kişiyi psikolojik, fiziksel ve sosyal olarak bir bütün olarak görmektedir. Yaşam kalitesi kavramı daha detaylı incelendiğinde hem nesnel hem de öznel alanların olduğu belirlenmiştir. Nesnel alanlar daha çok kişinin gelir, eğitim, meslek gibi yaşamsal koşullarıyla ilişkili iken öznel alanlar daha çok memnuniyet, iyilik hali ile ilişkilidir. Yaşam kalitesini ele alan çalışmalarda erken yaşlarda özellikle ergenlik dönemlerinde oluşabilecek psikolojik, fiziksel ve sosyal sıkıntıların önüne geçilmesinde önemli olduğu ve bu alanda yapılan çalışmalarında artırılması gerektiği vurgulanmıştır(Eiser ve Morse 2001, Eiser, 1997).

2.2.1 Yaşam Doyumu Modelleri

Kişi hayat kalitesini değerlendirdiğinde olumlu dönüş yaparsa yaşam doyumu ile ilgili de bilgi alabiliriz (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007). Bu sebeple yaşam doyumunu daha detaylı incelediğimizde bazı yaklaşımlardan bahsetmek mümkündür.

Belli bir noktaya erişme kuramı: Kişi gereksinimlerini ne kadar iyi karşılayabilirse mutluluk seviyesi de o kadar iyi olur, bunun tersi düşünüldüğünde yani gereksinimlerin karşılanmaması kişide hem mutsuzluk hem de doyumsuzluk hissiyatını ortaya çıkarır. Bu kurama göre yaşam doyumu, kişi hedeflerine ulaştığı zaman gerçekleşir. Bazı fikirlere göre kişi farkında olduğu ihtiyaçlarının giderilmesiyle doyum elde eder. Diğer fikirlere göre ise kişinin hem farkında olduğu hem de farkında olmadığı ihtiyaçların giderilmesiyle doyum elde eder. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre fizyolojik gereksinimlerin karşılanması kişinin doyum elde etmesine neden olur. Buna bağlı olarak da kişinin daha önem verdiği gereksinimlerin karşılanması kişide doyum seviyesini fazlalaştırır.

Yukarda bahsedilen görüşlere yapılan üç eleştiri vardır. Birincisi, kişisel ihtiyaçlar evrensel olsaydı kişinin gereksinimleri sonucu elde ettiği doyum seviyesinin fazlalığı bütün dünyada eşit olurdu. Diğer bir eleştiri ise, her bir bireyin hedef ve istekleri birbirinden farklıdır buna bağlı olarak da belli bir doyum noktasına ulaşmak için kullanılan yöntemler farklı olabilir. Son eleştiri ise şu şekildedir; hedef ve amacı olmayan bireylerin mutluluğa ulaşması olağan görülmektedir (Acar Arasan, 2010).

Haz ve acı kuramı: Haz ve acı kendi aralarında ilişkilidir. Bir kişi hayatında eksikliğini bilmediği veya hedeflerinin arasına koymadığı bir ihtiyaca ulaştığında doyum noktasına gelmişse de mutlu olmayacaktır. Bir kişinin hedeflediği tüm gereksinimlerini karşılaması çok fazla bir mutluluğa sebep olmayacaktır. Bu nedenle kişi bazı ihtiyaçlardan kendini yoksun hissetmelidir. Kişi, gereksinimlerine karşı ne kadar yoksun hissederse doyurabilmek için efor sarf eder ve karşılığında aldığı doyum ile mutluluk hisseder. Böylece en başında ortaya koymuş olduğu acı ve yoksunluk, sonradan elde ettiği gereksinimlerinin sonucu ortaya çıkan haz ve sahip olma duygusunu da beraberinde getirir (Acar Arasan, 2010).

Etkinlik kuramı: Bu kuramı ortaya atan ilk kişi Aristoteles'tir. Aristoteles'e göre güzel ve anlamlı etkinliklerden mutluluk ortaya çıkar. Çağcıl görüşlere göre etkinlikler; sosyal ilişkiler, zevkler, hobiler gibi terimleri yansıtmaktadır. Etkinlik kuramında, birey kendini ne kadar çok tanırsa mutluluğun etkisi azalmaktadır. Sürekli mutluluğa ulaşma fikri mantıklı değildir. Bu düşünceye göre, birey önem verdiği konulara ne kadar çok odaklanırsa mutluluk kendiliğinden gelecektir (Gümüş, 2006). Sosyal ilişkilerde başarılı olan, kendine zaman ayıran, egzersiz yapan kişilerin hayatlarından aldıkları doyum seviyesi de oldukça fazladır (Doğan ve Morali, 1999; Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008).

Yukarıdan aşağıya-aşağıdan yukarıya kuramı: Bu kurama göre bireyler yaşadıkları haz ve acıları analiz ederek mutlu olduklarına veya mutlu olmadıklarına karar vermektedirler. Bu kuramda bireye haz veren olayların ve kişinin sahip olduğu doyumların uyumu önemlidir (Eryılmaz, 2009). Kişi mutlu olup olmadığını bu kurama göre başından geçen haz ve acıları değerlendirerek yanıt verir. Yaşam doyumunu bu kurama göre, kişinin yaşantısının çeşitli yönlerinin özet bulmuş halidir (Acar Arasan, 2010). Bazı kuramcılara göre, mutlu olmak minik hoşnut olma durumlarının bir arada değerlendirilmesi halidir. Bu düşünceye göre mutluluk tanımı, mutlu geçen saatlerin

ardından gelir (Köker, 1991). Kişiler, başından geçenleri olumlu veya olumsuz değerlendirme özelliğine sahiptir. Bu sebeple kişinin hayatı ile ilgili yaptığı yorumlar mutluluğunu etkiler (Acar Arasan, 2010; Eryılmaz, 2009).

İlişkilendirici kuram: Pozitif yaşantılar birey tarafından içselleştirilebiliyor ise bu mutluluğun en önemli kaynağıdır. Diener (1984) tarafından ele alınan ve hatırlama ile ilgili yapılan bir çalışmada hatırlamanın bireyler üzerinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Yaşanan olaylardan olumlu olarak algılananlar olumsuz olarak algılananlara kıyasla daha çok hatırlanmaktadır. Geçmişte yaşanan olumlu olayların değerlendirmesinde de pozitif olmak bireyi daha fazla mutlu yapmaktadır. Bu sebeple kişilerin kendi hayatlarından elde ettikleri doyum seviyesi de artmaktadır (Köker, 1991; Gümüş, 2006).

Yargı kuramı: Bu kurama göre yaşam doyumu bazı ölçülerin daha somut durumlarla karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yargı kuramına göre bireyin ön planda tuttuğu ölçüler dikkat çekmektedir. Kişi kendisini karşılaştırdığı insanların durumuna göre değerlendirmeye alır. Zihinsel yargılamalar Diener (1984)'a göre doyumun bir parçasıdır. Buna bağlı olarak da en önemli şey kişinin nasıl algıladığı ile nasıl değerlendirdiğidir. Örneğin doyumun en önemli parçalarından olan sağlıklı yaşam sürdürme, maddi ve manevi açıdan belli imkânlarla sahip olma gibi değişkenler kişide algılama düzeyini etkilemektedir. Bu algılama düzeyi de kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Köker, 1991). Bu kurama yapılan eleştiriler ise, karşılaştırmının ne zaman ve hangi biçimde gerçekleştiğine dair bilgi yetersizliğidir (Acar Arasan, 2010).

Ereksek kuramları: Kişinin gereksinimlerini karşılaması kişide mutluluk, gereksinimlerini karşılayamaması ise mutsuzluk hissiyatını ortaya çıkarır. Bu kuramda en önemli nokta ihtiyaçların giderilmesi veya giderilememesi ile ortaya çıkan mutluluk düzeyidir. Yine bu kurama göre ihtiyaçların giderilmesi yaşam doyumunun ortaya çıkarır. Bireyin öznel iyi oluş seviyesini arttırması hedeflerin ulaşılabilirliğine ve gerçeğe yakın olup olmamasına bağlıdır (akt. Akyol, 2013).

Bağ kuramları: Kişinin kendi ilgi alanındaki olaylara ilişkin değerlendirmeleri zihinsel yaklaşımlarını gösterir. Kişinin mutluluğu yaşanan olumlu olayların içselleştirilmesi ile ilişkilidir. İnsan, duygusal olarak yoğun yaşamlar

sürdürebilir ve birden fazla uyarıcılar arasında bağlantı kurmak zorunda kalabilir (Acar, 2011; Akyol, 2013). Bireylerin mutlu olmak için neden gereksinim duydukları ortaya koydukları bağ modelleri ile ilişkilidir. Bu noktada koşullanmaya ve zihinsel hedeflere uzanan değişik kuramların varlığından bahsedebiliriz.

Uyum kuramı: İnsan, kötü durumlara karşı uzun bir dönem tek bir vaziyette duramayacağı gibi aynı şekilde kişi, uzun bir zaman da mutlu bir şekilde kalamamaktadır. Yeni gelişen olaylara karşı kişinin duygusal yapısı sert biçimde tepki verebilir ama bu tepki zamanla azalır.

Çoklu çelişki kuramı: Michalos' a (1985) göre kişinin istekleri ile gerçek olay arasındaki değişiklikler yaşam doyumunun artmasına neden olmaktadır. İnsanların hedeflerine ulaşmasından daha çok hedeflerine ulaşmak istemesi kişilerde mutluluk seviyesini düşürmektedir. İnsanların yapmak istedikleri ile yapabilecekleri arasındaki değişiklikler ne kadar fazla ise kişinin girişkenliği o kadar azalabilir (akt. Akyol, 2013).

Akış kuramı: Akış kuramı, bireylerin belirli faaliyetlere katılırken göstermiş olduğu efor olarak açıklanabilir. Birey katılacağı faaliyetlere kendi becerilerini görüp uyum sağlayabiliyorsa kişi yaptığı faaliyetlerden keyif alır. Faaliyetlerin zorluk derecesi fazla ise kişinin kaygı duymasına sebep olur (akt. Başer-Şeker, 2009).

2.2.2 Yaşam Doyumuna Etki Eden Faktörler

Yaşanan olumlu veya olumsuz olaylarda kişilerin vermiş olduğu tepkiler birbirinden farklılık göstermektedir. Bireylerin yaşam doyumuna tepkileri kişinin kendi hakkında düşünceleri, yaşam tarzı ve kendisi ile ilgili yargıları ile ilişkilidir. Kişinin içinde bulunduğu bilişsel ve duygusal süreçler yaşam doyumunu doğrudan etkileyen unsurlardır. Kişinin yaşadığı ülke, ekonomik durum, toplumun yapıları da yaşam doyumunu ile ilişkilidir. Bunlar ele alındığında yaşam doyumunu, bireyin yaşam kalitesini ne kadar olumlu algıladığı ile ilişkilidir (Tabuk,2009).

Yapılan çalışmalar sonucu yaşam doyumuna etki eden etmenler şu şekildedir (Akt. Baykoçak,2002):

- Hayatı anlamlı bulmak,
- Pozitif bakış açısına sahip olmak,
- Sağlıklı olmak,
- Fiziksel olarak iyi hissetmek,
- Kendini tanımak ve anlayabilmek,
- Günlük yaşamından memnun olmak,
- Kendini güvende hissetmek,
- Amaçlarına ulaşma konusunda tutarlı olmak,
- Yeni bir şeyler öğreniyor olmak,
- Sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmak ve toplumsallaşmak,
- Başkalarına yardımcı olmak ve onları gözetmek,
- Keyif veren etkinliklere katılmak,
- Bir işte çalışıyor olmak ve ekonomik güvenceye sahip olmak,
- Çocuk sahibi olmak ve onu büyütmek.

Yaşam doyumuna etki eden faktörler ile ilgili birçok yorum vardır. Bunlardan biri Dockery'e (2003) göre; özgür yaşam, ekonomik durumu iyi olan bir ülkede yaşamak, topluma ait hissetme, sağlıklı bir hayat sürdürme, güzel bir aileye sahip olma ve hem siyasi hem de sosyal değerlere sahip olma şeklinde sıralanabilir. Schmitter'e (2003) göre ise, kişinin hayatından mutluluk duyması, yaşamdan keyif alması, hedeflere ulaşabilmek için gösterilen çaba, pozitif yönde kurulan ilişkiler ve kişinin hem bedensel hem de psikolojik olarak kendisini iyi hissetmesi şeklinde sıralanabilir (akt. Recepoğlu, 2013).

Yapılan alan yazı araştırması sonucu yaşam doyumuna etki eden temel dört faktör vardır.

Kişisel ve demografik faktörler: Bu faktör bireylerin yaşanmış olaylara karşı olumlu veya olumsuz yaklaşımların nitelikleri, iş değerleri ve iş beklentileri ile alakalıdır. Bireylerin kendine has özellikleri onların yaşam doyumunu nasıl algıladıklarını belirlemektedir. Her bir bireyin büyüdüğü ortam birbirinden farklıdır. Bu durum, kişilerin yaşam doyumlarının farklı olmasına neden olmaktadır. Bu farklılığın temelinde ise sosyo-kültürel özellikler yatmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Kişisel ve demografik faktörler yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri, eğitim seviyesi gibi değişkenleri kapsamaktadır. Bu faktörler tek başına yaşam doyumu üzerinde etkili

değildir. Bu faktörlerle birlikte soyo-kültürel düzey, ekonomik durum, manevi değerlerde bireylerin yaşam doyumu hakkındaki düşünceler yer almaktadır.

İş ile ilgili faktörler: Bu faktör özellikle iş yerinin çalışan üzerindeki etkisi, verilen ücret, iş güvenliği veya ödüllendirme gibi değişkenleri kapsamaktadır. Kişinin yaşam doyumu sadece kendisini ilgilendiren bir durum değildir. Yaşam doyumu aynı zamanda hem kendisinin hem de ailesinin yaşamlarını devam ettirebilmeleri açısından önemlidir. Bireyler zamanın çoğunu çalıştıkları yerde geçirmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Bu durum kişilerin iş hayatları ile aile yaşamlarının birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu sebeple kişinin yaşam doyumunu etkileyen bir diğer etmende bireylerin iş yaşamıdır.

Çevresel faktörler: İş hayatının dışında kalan kısımlar da boş vakit, iş, evlilik gibi diğer yaşam alanları da kişinin yaşam doyumunu etkileyen diğer etmenler arasında yer almaktadır. Kişinin iş arama ve iş bulma süreci yaşadığı ülkenin ekonomik durumu ile ilişkili olup yaşam doyumunu etkilemektedir (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007). Kişinin sendikalara üye olması yaşam doyumunu doğrudan etkileyen etkenler arasındadır. Sendikaya bağlı olarak yapılan sosyal yardımlar, iş sözleşmesinde alınan kararlar, verilen hizmetler, yemek hizmetleri gibi iyileştirmeler kişinin iş doyumunu pozitif yönde etkiler ve bu etki aynı şekilde yaşam doyumunu da pozitif yönde etkilemektedir (Yılmaz, Keser ve Yorgun, 2010).

Toplumsal faktörler: Bu faktör ise ailenin yaşam tarzı, iş dışında kalan sorumluluklar, akrabalık ilişkilerini içermektedir. Aile, toplum veya akrabalarına karşı sorumluluk düzeyi düşük olan kişilere kıyasla sorumluluğu fazla olan kişilerin yaşam doyumu seviyeleri de birbirlerinden oldukça farklılık gösterir. Kişinin maaşı, insanlara olan bakış açısı, bireyin yaşam şartlarının yüksek oluşu ya da düşüklüğü yine bireyin yaşam doyumuna olan bakış açısını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Kişinin olaylara ve yaşamına bakış açısı yaşam doyumunu ile doğrudan ilişkilidir.

Yaşam doyumu ile ilgili ergenlerle yapılmış olan bir çalışmada Mcknight, Huebrer ve Suldo (2002), ergenlik döneminde kişi kendini var olarak hissetme, varlığını gösterme, kendi sınır alanlarını oluşturma, aile içi çatışmalara çözüm getirme çabası içerisinde olduğunu göstermiştir. Bu sebeple bireysel kararlar onları tehlikeli davranışlara itebilir. Bilinçli ve sağlıklı olmayan cinsel birliktelikler, madde

kullanımları bu tehlikeleri arttırabilir. Bu tehlikeli davranışların ortaya çıkmasında en temel faktör ise düşük olarak algılanan yaşam doyumu seviyesidir.

2.2.3 Yaşam Doyumu Kategorileri

Yaşam doyumu ile ilgili çalışma yapmış uzmanlar, yaşam doyumu kavramını üç farklı noktada ele almışlardır.

İlk grupta: İyi olma ve onurlu olma ölçütleri doğrultusunda incelemeler yapmışlardır.

İkinci grupta: Bireylerin yaşamlarını iyi olarak değerlendirmelerine neden olan durumun ne olduğu ile ilgili ortaya çıkan soruyu anlamlandırmaktır. İkinci grupta bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili olayları etkilemekte olan etmenler incelenmiştir.

Üçüncü grupta ise: Gündelik yaşamın yaşam doyumu üzerinden incelenmesi söz konudur. Bu noktada gündelik yaşamda yaşanan olumlu duyguların olumsuz duyguların önüne geçtiğini ifade etmektedir (Özer ve Karabulut 2003).

Diener (1984) ise yaşam doyumu kavramını üç boyutta incelemiştir.

1) Dışsal Kriterler: Kişinin yaşam doyumunu algılayabilmesinde hem sosyo-kültürel yapı hem de toplumsal etmenler çok önemli bir noktada yer almaktadır.

2) İçsel Kriterler: Kişilerin hedeflerine ulaşması için oluşturdukları yaşam kalitesine bağlı olarak bu hedeflere ulaşma durumu, yaşam doyumu düzeyini belirleyen diğer faktörlerdendir. Bireylerin belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşması olumlu yönde yaşam doyumu ile ilgili bakış açılarını etkilemektedir.

3) İçsel/Duygu Durum: Kişilerin olaylar karşısında göstermiş olduğu mutluluk belirtisi kişinin yaşam doyumunun göstergesi olarak kabul edilir. Yaşanan heyecan, mutluluk gibi duygular kişinin yaşam doyumunu etkiler (Yıldırım, 2017).

2.2.4 Yaşam Doyumu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Özellikle ergenlerin yaşam doyumunu ele alan çalışmalar incelendiğinde yurtdışında ki araştırmaların fazla olması dikkat çekmiştir. Yapılan bir araştırmada

Sun ve Shek'e (2012) göre ergenlerde yaşam doyumu, olumlu ergenlik ve olumsuz davranışlarla ilişkilidir. Araştırmanın sonucunda olumlu ergenlik gelişimi ile yaşam doyumu arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Olumsuz davranışlarla olumlu ergenlik gelişimi ve yaşam doyumu arasında ise ters yönde bir ilişki görülmektedir.

Lazzari (2000) tarafından erken ve geç ergenlikte bireysel doyum, psikolojik açıdan pozitif olma hali ve duygusal zeka seviyesi ele alınmıştır. Araştırmada bireysel doyumun hem psikolojik açıdan pozitif olma hem de yaşam doyumu, duygusal zekaya kıyasla daha belirgin olduğu saptanmıştır.

Ferguson ve diğerleri (2010) tarafından ele alınan araştırma Danimarka, Güney Kore ve ABD'de gerçekleşmiştir. Araştırmaya toplam 322 ergen katılmıştır, ergenlerin ailelerinden ve okuldan aldıkları desteğin hem yaşam doyumu hem de okul memnuniyeti açısından büyük bir önem taşıdığı bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda Danimarkalı ergenlerin Güney Kore ve ABD'deki ergenlere kıyasla yaşam doyumu, okuldan memnun olma ve aldıkları destek daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada yaşam doyumu seviyesinin ilk ergenlik çağında yaşanan psikolojik ve hormonal çalkantılara bağlı olarak düştüğü bulunmuştur. Fakat karşı cins ile arkadaşlık kurma ve cinsel yaşamdaki memnuniyet yüksek bulunmuştur (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach ve Henrich, 2007).

Yurtiçinde yapılan çalışmalar ele alındığında Tuzgöl Dost'un (2010) yapmış olduğu çalışma ele alınabilir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, akademik performans seviyesi iyi olan öğrencilerle akademik performans seviyesi kötü olan öğrencilere kıyasla, geleceğe umutla bakan öğrencilerin geleceğe umutla bakmayan öğrencilere kıyasla, dini inançları kuvvetli öğrencilerin dini inanışları kuvvetli olmayan öğrencilere kıyasla, yalnızlık seviyesi düşük olan öğrencilerin yalnızlık seviyesi yüksek olan öğrencilere kıyasla yaşam doyumu seviyelerinin daha iyi bir noktada olduğunu belirtmiştir.

Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı (2009) tarafından yapılan çalışmada anne ve babası ayrılmış lise öğrencilerin yalnızlık seviyelerinin yaşam doyumlarını negatif yönde etkilediğini; anne ve babası ayrılmış öğrencilerin anne ve babası ayrılmamış öğrencilere kıyasla yalnızlık seviyelerinin fazla, yaşam doyumları seviyesi ise az

çıkmiştir. Anne ve babası ayrılmamış öğrencilerin yaşam doyumu ve yalnızlık seviyesinin cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve babalarının ayrıldığı vakitte ergenin yaşı, birlikte yaşadığı ebeveyn faktörüne göre değişmediği; anne ve babası ayrılmamış öğrencilerden kardeşi olmayan ve tek kardeşi olanların, kardeş sayısının iki ve daha fazla olan öğrencilere kıyasla yalnızlık seviyelerinin az, yaşam doyumu seviyelerinin de daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılan bir diğer çalışma Savi-Çakar ve Karataş (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Lise düzeyindeki ergenlerle yapılan bu çalışma yaşam doyumu düzeyinin okula bağlanma seviyesinin üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise yaşam doyumu ile okula bağlanma arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde yaşam doyumu, ergenin arkadaşlık ilişkilerine yön verme, olumlu başa çıkma, akademik olarak güdülenme konusunda da önemli bir rol oynamaktadır.

2.3 Akademik Güdülenme

2.3.1 Güdülenme Kavramı

Davranışı harekete geçiren eylem güdülenmedir. Hareket etmek için güdünün var olması gerekir (Ryan ve Deci, 2000). Güdülenme kavramı detaylı bir şekilde ele alındığında içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere ikiye ayrılır. Kişi dışsal uyarana bağlı olarak eyleme geçiyorsa bu durum dışsal güdülenmeyi ifade eder. Bu duruma örnek olarak ebeveynlerin “ödevlerini yapmazsan dışarda arkadaşlarınla oyun oynayamazsın” demeleri üzerine eyleme geçip ödevlerini yapması çocuğun dışsal olarak güdülendiğini göstermektedir. Bunun dışında kişi herhangi bir dışsal uyarana maruz kalmadan eyleme geçiyorsa bu durumda içsel güdülenmeyi yansıtmaktadır. Örneğin fizik dersine merakı olan bir öğrencinin “çalış” denmemesine rağmen eyleme geçip fizik dersine çalışması içsel olarak güdülendiğini göstermektedir.

Güdü, bireyin belirli bir hedefe ulaşması için eyleme geçmesini sağlayan duygusal, bilişsel ve fizyolojik tepkilerin ortaya çıkmasıdır (Budak, 2020). Güdülenme bazı insanlar üzerinde etkili olur, kişiyi eyleme geçirir ve somut bir hal alır bazı insanda herhangi bir eylemi gerçekleştirecek etkiye sahip olmaz bu noktada güdülenme bilimsel olarak karşımıza çıkar.

2.3.1.1 Güdülenme Kuramları

Güdülenme kavramını açıklamak için birçok kuram ortaya atılmıştır. Güdülenme terimini açıklamada ve güdülenmenin farklı süreçlerini inceleyen bu kuramlar genelde davranışçılıktan başlayıp bilişsellige giden bir süreç olmuştur. Daha sağlıklı bir tanım için bu kuramları yakından incelemek daha iyi olacaktır. Bu kapsamda genel psikoloji kuramlarının güdülenme üzerindeki etkisi incelenecektir. İlk yapılan çalışmalarda güdülenmenin okul ve diğer ortamlarda ki etkisi ile ödül ve ceza kavramlarının aynı zamanda dürtü ve gereksinimler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise sosyal ve bilişsel kuramlarda akademik güdülenmenin önemi büyük olmuştur. Bu sebeple bu kısımda hem sosyal hem bilişsel kuramlar daha detaylı bir şekilde incelenecektir.

2.3.1.1.1 Psikanalitik Kuram

Kişinin bilişsel, ruhsal ve kişiliğini teknik bir biçimde açıklamaya çalışan psikanalitik kuram, daha detaylı açıklamaya göre bireylerin psişik veya psikolojik glerin nasıl ortaya çıktığını anlamlandırmaya çalışan bir kuramdır. Buradaki g kelimesi dürtü, gereksinim, itki, arzu gibi kavramları yansıtmak değil, programlama, tutum, değerler gibi daha detaylı kavramları yansıtmaktadır. Acı veren içsel çatışmaların ortaya çıkmaması psikanalitik kurama göre güdülerin bilinçdışında bulunmasından kaynaklanmaktadır (Rubinstein, 1980). Freud'a göre içgüdüler çok önemlidir. Kişinin büyümesinde, gelişim göstermesinde ve yaratıcılık işlevlerinde bu içgüdüler başrol oynar. Libido kelimesi Freud ile ortaya çıkmıştır ve bu kelimenin temelinde ise güdülenmenin temel kaynağı bulunmaktadır (Corey, 2008: 61). Güdülenme psikanalitik kuram tarafından ele alındığında genellikle bilinç dışı süreçler vurgulanmakta ve çevresel faktörler dikkate alınmamaktadır. Özellikle güdülenmenin eğitim üzerindeki etkisi incelendiğinde öğrencinin amaçları, arkadaşları ile olan iletişimi, hobileri gibi pek çok faktör bir arada incelenmesi gerekirken, eğitim ortamlarındaki güdülenmenin psikanalitik kuram tarafından açıklanması eksik kalmıştır.

İnsan davranışlarını açıklamaya alışan Freud, kişinin acıdan uzaklaşma ve hazzı yakınlaşma işteğinde olduğunu belirtmiştir. Güdülenme psikanalitik kurama göre haz ilkesine dayalıdır ve haz ilkesinin temelinde ise cinsellik içgüdüsü

yatmaktadır. Cinselliğin enerji kaynağı libidodan gelir. Psikanalitik kurama göre güdülenme, canlının gereksinimleri karşısında haz ilkesine dayalı id, doğruluk ilkesi ile hareket eden ego ve toplumsal değerlere göre hareket eden süper ego arasındaki enerji olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

2.3.1.1.2 Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, gözlemlenebilen davranışlardan yola çıkarak öğrenmeyi koşullanma kuramlarına göre şekillendirir. Pavlov'un geliştirdiği klasik koşullanma ve Skinner'in keşfi olan edimsel koşullanma olmak üzere iki önemli koşullanma türü vardır. Ivan Pavlov tarafından ele alınan klasik koşullanma, daha önceden aralarında bağlantı olmayan bir uyarıcı ile tepki arasındaki ilişki kurulması sonucu meydana geldiğini belirtmiştir. İlişkisiz uyarıların yaşantılar sonucu koşullu uyarıcı durumuna gelmesine klasik koşullanma denir. Klasik koşullanma koşulsuz ve koşullu durumların bütünü ile söz konusudur (Erden 2011: 71). Öğrenilmiş olan uyarıcıya koşullu uyarıcı denir. Uyarıcı- tepki bileşimi sonucu olarak koşullanmamış uyarıcıların yerine koşullu uyarıcılar gelir (Fidan, 1996: 33). Klasik koşullanmanın en önemli özelliği ise nötr özelliği olan uyarıcının (zil sesi), belli bir tepkiye neden olan başka bir uyarıcı (yiyecek) ile birkaç tekrar ile karşılaştırılması sonucunda aynı tepkiye (salya) neden olmasıdır.

Diğer koşullanma olan edimsel koşullanmada ise, davranışın tekrar ediyor olması o davranışın sonucu belirlemektedir. Skinner, canlının tepki verdiğini ve edimsel davranışlara sahip olduğunu belirtmiştir. Klasik koşullanma sürecinde tepkisel davranışların koşullanabilmesi söz konusu iken, edimsel davranışların koşullanmasında edimsel koşullanma önerilmiştir (Senemoğlu, 2020: 153). Eğitim alanında güdülenmenin önemi Skinner'ın ortaya atmış olduğu edimsel koşullanma kuramında görülmektedir. Edimsel koşullanmada pekiştirme ile ceza kavramları bulunmaktadır. Bir eylemin ortaya çıkma olasılığının artması pekiştirme iken, eyleme karşı tepki oranının azalması ceza olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2020: 160).

Skinner'in geliştirmiş olduğu pekiştirme kuramı davranışların kontrol altında tutulması için önemlidir (Gordan ve Krishanan, 2014). Eğer doğru çevresel faktörler sağlanırsa davranışçılara göre öğrenciler öğrenme konusunda sıkıntı yaşamazlar (Weegar ve Pacis, 2012). Davranışçı kuramın temelinde öğrenilmiş olan davranışların

tekrar edilmesinde ödöl, puan, beğeni gibi dışsal güdüleyici pekiştireçler önemli bir yer tutar (Weegar ve Pacis, 2012). Eğitim sürecinde öğrencilere söylenen “Aferin”, “çok iyi” gibi ifadeler veya yıldızlı puan pekiştireçler öğrencinin öğrenme isteğini arttırırken davranışın tekrarlanmasını da sağlamaktadır (Senemoğlu, 2020: 158). Öğrencilerin ailelerinden duyacakları övgü dolu kelimeler daha fazla çalışmalarına neden olacaktır.

Davranışçılığa yapılan eleştirilerde, öğrenmek için ödöl kullanmanın özellikle öğrencilere doğru olmayan içerikler gönderildiği yönündedir. Aynı zaman da ödüllerin güdülenmenin etkisini azaltmakta olduğunu gösteren araştırmaların varlığına değinmişlerdir. Eleştiri getiren gruplar güdülenmeyi açıklamak için davranışçılığın yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Örneğin; bir öğrenci kendisine verilen görevin hem zorluğuna hem de yapamayacağına inanırsa, daha eskiden zor bir görevi yerine getirmiş olsa dahi çalışmak için çok emek sarf etmeyecektir. İstenilen eylemi ortaya çıkarmada ve öğrenme ile güdülenme arasındaki bağlantıyı eğitim alanına yansıtmaya çalışan davranışçı kuram, öğrenciler ve eğitim üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle eğitim alanlarında öğrenciye yapılan olumlu konuşmalar, pozitif yönde kullanılan ifadeler, yıldızlı puanlar ödüllendirme de uygulanan en belirgin güdüleyici faktörlerdir.

2.3.1.1.3 İnsancıl Kuram

Güdülenmenin tanımına katkı sağlan bir diğer kuram İnsancıl Kuram’dır. Bu kuramın temellerini Abraham Maslow atmış olup Temel İhtiyaçlar Kuramı ile önemli yerlere ışık tutmuştur. Temel İhtiyaçlar Kuramı iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan birincisi kişinin sergilediği eylemlerin kişinin ihtiyacından kaynaklandığı yönündedir. Bu varsayıma göre kişinin eylemlerine şekil veren ihtiyaçlarıdır. Başka bir ifade ile kişinin gereksinimleri kişinin güdülenmesi için önemlidir. İkinci varsayıma göre kişinin gereksinimlerinin sırası ile alakalıdır. Bu varsayıma göre kişinin istekleri belirli bir sıra şeklinde hiyerarşiye bağlıdır. İhtiyaç hiyerarşisinin sıralamasına göre en alttaki ihtiyaç belli bir oranda doyurulmazsa kişi üstteki ihtiyaçlarını doyuramaz. Kişi yalnızca alt sıradaki ihtiyaçlarını giderebilirse üst sıradaki ihtiyaçlarını doyurabilir (Gerrig ve Zimbardo, 2012: 344).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi en alttan başlayarak en üste doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Beslenme, uyuma, barınma gibi ihtiyaçlar
2. Güvenlik: Fiziksel ve psikolojik açıdan güvende hissetme ihtiyacı
3. Ait olma: Diğer insanlarla bir arada olma ve bir gruba bağlılık ihtiyacı
4. Saygı: Saygı duyma ve saygı görme ihtiyacı
5. Kendini Gerçekleştirme: Kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirme ihtiyacı

Maslow insanların doğuştan itibaren bu beş temel ihtiyaca sahip olduğunu belirtmiştir. En alttaki ihtiyaçların giderilmemesi üstteki ihtiyaçların doyurulmamasına sebep olacaktır. Kişilerin doğuştan getirmiş olduğu bu temel ihtiyaçlar güdülenme üzerinde de etkisi oldukça fazladır (Maslow, 1987; Akt: Duy, 2010). Öğrencilerin akademik olarak güdülenebilmesi için fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Örneğin; kahvaltı yapmayan ve kahvaltı yapacak parası da olmayan bir öğrencinin sınıf içi ve diğer etkinliklerde aktif olması mümkün değildir.

2.3.1.1.4 Sosyal Bilişsel Kuram

Güdülenme konusuna açıklama getirirken Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı oldukça büyük bir önem taşımaktadır. İnsan eylemlerinde ve öğrenmede sosyal bilişsel kurama göre sosyal çevre oldukça önemli bir noktadadır. Bireyler, başkaları ile iletişim halinde olarak bilgi, deneyim, kural, norm gibi değerleri öğrenir. Sosyal bilişsel kurama göre, bireysel faktörler, ortaya koyulan eylemler ve çevre birbiri ile etkileşim halindedir. Buna bağlı olarak davranış çevreyi, çevre de davranışı etkileyip değiştirebilir ve buna karşılıklı belirleyicilik adı verilir. Kişinin davranışı ve çevre arasındaki etkileşimi gelecek olan diğer davranışları etkiler (Senemoğlu, 2020: 227).

Güdülenme kuramcıları, dürtü ve gereksinimlerin güdülenmenin temel kaynağı olduğuna inanmış ve kişilerin hem okul hem de diğer ortamlarda aldıkları ödül veya cezanın buna bağlı olduklarına odaklanmışlardır. Buna bağlı olarak son yıllarda yapılan araştırmalarda sosyal bilişsel teoriler, güdülenme konusunda daha donanımlı bir hale gelmiştir. Bu teoriler kişilerin becerileri hakkındaki inançlarının,

beklentilerinin, motivasyon seviyesini etkilediğini belirtmiş ve güdülenme üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Bilişsel kuram bireysel değişikliklere önem verir. Özellikle öz yeterlilik kavramı sosyal-bilişsel kuramda çok önemli bir yerdedir. Kişinin belli bir performans seviyesine ulaşmasında gerekli davranışları sistematik bir biçimde organize etme, uygulama ve güdülenmeyi ortaya çıkaracak inançları ele almaktadır (Stajkovic ve Luthans, 1998). Öz yeterlilik seviyesi yüksek olan öğrencilerin, daha çok ders çalışma, mücadele etme, güçlükler karşısında daha olumlu tepkiler gösterdiği belirlenmiştir (Zimmerman, 2000). Psikolojik ve duygusal durumlar ise, kişilerin kaygı ve stres seviyesini nasıl yorumladığı ile ilişkilidir (Bandura ve Adams, 1977).

Sosyal bilişsel kuram sosyal çevreyi dikkate alır ve güdülenme konusuna açıklık getirirken, kişinin eylemlerinin sonucuna ilişkin beklenti ve yeteneklerine bağlı inançları değerlendirmektedir.

2.3.1.1.5 Beklenti Değer Kuramı

Akademik güdülenme ve beklenti-değer kuramının öncülerinden olan J.W. Atkinson, kişilerin başarı için ortaya koyduğu emek ile güdülenme arasında doğru yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda güdülenme kişinin kendini yeterli görmesiyle ilişkilidir. Atkinson'un başarı güdüsü kuramında, kişilerin başarı durumundaki yarışlarında iki temel kişilik özelliği belirginleşmektedir. Bu iki kişilik özelliklerinden ilki; başarıyı başarma güdüsü diğeri ise başarısızlıktan kaçma güdüsüdür (Akt. Aydın, 2010). Atkinson'a göre, kişilerin başarıya yaklaşma güdülerini başarısızlıktan kaçma güdülerinden daha fazla ise kişiler başarılı oldukça daha fazla güdülenmektedir. İnsanlarda oluşan başarıya ulaşma umudu bireyin başarı hakkındaki tahmini ve başarı performansına bağlı oluşacak gurur seviyesini gösterir. Bir işi başarma konusunda ki umudun fazla olması, kişinin o işi yerine getirip başarı gösterme konusunda motive olmasına yardımcı olmaktadır. Kişide başarılı olamama korkusu yatıyorsa en ufak başarısızlıkta bile utanma davranışı sergiler. Başarı güdüsü yüksek olan ile düşük olan insanlar arasında farklılıklar vardır. Güdülenme seviyesi yüksek olan bireylerde kişinin hedefinde öğrenmek yatarken, güdülenme seviyesi düşük olan kişilerin öğrenmiş gibi yaptıkları ve bu yönde çaba sarf ettikleri gözlemlenmiştir. Güdülenme seviyesi yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşırken daha gerçekçi olurlar.

Güdülenme seviyesi düşük olan bireyler ise gerçekçi hedefler belirlerken en ufak bir sorunda mücadele etmekten vazgeçerler. Kişi, başarı performansının düşük olacağına inanırsa o iş ile ilgili olan güdülenme de olumsuz yönde etkilenir (Bozanoğlu, 2004). Başarı güdüsü yüksek olmayan kişiler, başarısızlık yaşamamak için zorlu eylemlere girme konusunda cesaretli değildirler. Bu sebeple kendilerine koydukları hedefler oldukça basittir. Bunun temel sebebi ise zorlu hedefleri yerine getirememesi durumunda dışsal faktörlere yükleme yaparak başarısızlık durumunu kendine mal etmeden ortadan kaldırmaktır. Bunun tam tersi olarak başarı güdüsü yüksek olan kişilerin ise hedefleri gerçekçidir ve zorlu hedefler da olsa çabalayarak hedefe ulaşabileceklerine inanırlar.

2.3.1.1.6 Yükleme Kuramı

Güdülenme kuramlarına açıklık getirmeye çalışan bir diğer kuram yükleme kuramıdır. Bu kuram, kişilerin yaşamış olduğu bir olayı ele alma şekli ve algılama biçimine göre kişinin beklenti ve davranışına nasıl yön verdiğini ele alır (Weiner, 1979). İnsanlar yaşanmışlıklarından özellikle başarılı veya başarısız oldukları zaman sonucu detaylı bir şekilde incelemek ister. Sonuçların nedeni genelde içsel veya dışsal bir şekilde ele alınır. Kişinin tekrarlanan davranışları algıladığı içsel veya dışsal nedenlerden kaynaklanmaktadır (Weiner, 2000). Kuramın önde gelen isimlerinden Bernard Weiner'e göre başarı kişinin göstermiş olduğu çaba, yetenek gibi içsel nedenlere bağlanırken, işin zorluk seviyesi, şans gibi durumlar dışsal faktörlere bağlanmaktadır. Yükleme kuramına göre, kişiler sebeplerini bulmak için güdülenmekte ve sonradan davranışlarını bu sebeplere dayandırarak belli kurallar çerçevesinde şekillendirmektedir. Nedenlere yapılan yüklemeler davranışın nasıl ortaya çıktığını anlamlandırmada kolaylık sağlar (Aydın, 2010). İnsanlar başarılı ve başarısız oldukları durumu anlamlandırmaya çalışırken birçok sebep bulur. Fakat başarılı veya başarısız olma hali öne sürülen bu sebeplerin altında yatan boyutlardan kaynaklanmaktadır. Kontrolün kaynağı, süreklilik ve kontrol edilebilirlik olmak üzere üç temel boyut vardır.

Başarıya yapılan sebeplerin içsel veya dışsal olarak tanımlanması ilk boyut olan kontrolün kaynağını oluşturmaktadır. Buna örnek olarak bir öğrenci derslerinde performans olarak iyi ise ve sınavda da iyi bir sonuç alacağına inanıyorsa, başarı göstermesini içsel faktörlere bağlar fakat sınav performansının iyi olması soruların kolay olmasından kaynaklandığına inanıyorsa yüklemesi dışsal faktörlere bağlıdır.

İkinci boyut olan süreklilik boyutunda ise, başarı değerlendirmesi yapılırken geçici veya sürekli sebeplere dayandırılması durumu söz konusudur. Örneğin bir öğrenci sınavda düşük performans gösterip başarısızlık yaşıyor ve bunun sebebini yeterince çalışmamasına bağlıyorsa burada öğrencinin yapmış olduğu yükleme geçici iken, öğretmenin taraf tuttuğuna inanıp ona göre puan verdiğini düşünmesi ve inanması ise yüklemenin sürekli olduğunu gösterir. Son boyut olan kontrol edilebilirlikte ise başarıya atfedilen nedenlerin kontrol edilip edilmediği ile ilgilidir. Sınavda iyi bir performans gösteremeyen bir öğrenci, bu durumu sınavın zorluğuna bağlıyorsa kontrolün dışında bir yükleme yaptığı söylenebilir. Eğer yeterince çalışıp gayret göstermediğine inanıp bundan dolayı başarısız olduğunu belirtiyorsa kendi kontrolündeki bir yüklemeyi ifade etmektedir. Sürekli dışsal yüklemeler yapan öğrenciler akademik açıdan iyi değildir. Sürekli, içsel ve kontrol edilemeyen yüklemeler başarısız öğrencilerin yapmış olduğu en temel davranışlardır.

2.3.1.1.7 Hedef Yönelimleri Kuramı

1970’li yıllarda hedef yönelimleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır fakat sonrasında çalışmalara hız verilmiştir. Hedef yönelimleri kuramı diğer kuramlara kıyasla birçok düşüncenin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Bu kuramın gelişmesinde en etkili iki modelden biri öğrenme hedefi ve performans hedefi ile görev yönelimi ile ego yönelimidir. İkinci model ise Ames ve Archer tarafından ele aldığı ustalık hedefi-performans hedefi modelidir (Ames, 1992). Bireylerin tecrübelerini diğer kişilere göstermesi, diğerleri ile kendini kıyaslaması ve başkalarından olumlu geri dönüşler alması durumu performans hedeflerini açıklarken; hem ustalık hem öğrenme hedefleri kişinin yeterliliklerinin güçlenmesine odaklanır (Dweck ve Leggett, 1988; Elliot, 1999). Nicholls, görev yönelimli kişilerin hem çaba hem de öğrenmeye odaklı tipler olduğunu savunmuştur. Ego yönelimli kişiler diğer insanlara kıyasla daha düşük çaba göstererek başarı sergilemeye çalışırlar.

Öğrenciler eğer ustalık yönelimli olursa öğrenme ve anlamaya açık, becerilerini geliştirmede ise uzmanlaşmaya adapte olurlar. Ustalık yönelimli olan öğrencilerin öz yeterlilik, kolayı tercih etmeme, iyi olma hali olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Kaplan ve Maehr, 2007). Hedef yönelimi performansa dayalı öğrenciler ise yetersiz olarak algılanmaktan endişe duyarlar. Diğerleri tarafından olumlu bir dönüt alabilmek için görevlerini yerine getirirler. (Dweck ve Legget, 1988). Bu duruma şu

örnek verilebilir; bir öğrenci diğer öğrencilerin önüne geçmek, daha iyi not almak ister ve bunun için çabalar aynı zamanda toplum tarafından takdir ve onay görmek isterse yüksek seviye de başarı göstermesine neden olacaktır (Ames, 1992). Performans hedefleri ve zaman ile sonuçlar arasında başarısızlık karşısında çaba düşüklüğü, üstün körü çalışma, görevden az seviyede keyif alma gibi pozitif olmayan bir ilişki vardır. Uсталık hedefleri ve zaman ile sonuçlar arasında ise başarısızlık karşısında çaba gösterme, detaylı çalışma, görevden tatmin olma seviyesindeki artış olumlu bir ilişkinin göstergesidir (Elliot, 1999). Son yıllarda yapılan hedef yönelimleri ile ilgili çalışmalar hız kazanmış Elliot ve Harackiewicz tarafından ele alınan performans hedefleri, performans yaklaşma ve performans kaçınma şeklinde ikiye ayrılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Kişinin diğerlerinden daha başarılı olma isteği ve yeterlilik seviyesini diğer insanlara gösterme çabası içerisinde güdülenmesi performans yaklaşma hedef yönelimi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin başarılı olamamaktan korkması, yetersiz veya eksik görünmemek için göstermiş olduğu çaba ise performans kaçınma hedef yönelimi olarak ifade edilmektedir (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Hedef yönelimleri kuramında birçok kuramcı farklı hedef yönelimlerini öne sürerken, önemli ve ortak nokta hedef yönelimlerinin hem davranış hem de güdülenme üzerinde farklı bir etkiye sahip olması söz konusudur.

Son olarak, hedef yönelimleri arasında çaba göstermeye ve gelişmeye odaklı olma ile diğerleri tarafından onaylanma, yetenekleri ön plana çıkarma ve diğerlerinin başarılarına yetişmek için çaba sarf etme gibi sınıflandırma yapılmaktadır.

2.3.1.1.8 Öz Belirleme Kuramı

Bu kuramda öğrencilerin öğrenmeye, eğitime dair olumlu düşünmeye ve kendi potansiyellerini ortaya çıkarma da ki güven duygusu ele alınmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Güdülenmenin çeşitleri arasında ve öz belirleme kuramında belli sebeplerden kaynaklı bir ayrım söz konusudur. En belirgin ayrım, kendiliğinden ortaya çıkmış farklı veya haz uyandırdığı için bir eylemi harekete geçirmeyi ifade eden içsel güdülenme ile bir sonuca ulaşabilmek için bir eylemi yapmayı ifade eden dışsal güdülenme arasındaki farktır. Bu kuramın amacında ise, kişilerin olumlu yönde gelişmesini sağlayan durumları belirleyerek olumlu olma durumundaki etkili olan etmenlerin kesin bir biçimde tanımlanmasıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda, içsel

veya dışsal etmenlere dayalı davranıldığında, kişinin ortaya koymuş olduğu performans kalitesi oldukça farklılık göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Öz belirleme kuramı, doğuştan beri var olan psikolojik ihtiyaçları, ulaşılması belirlenen hedefin içeriği ve düzenleyici rolündeki etmenlerin farklılıkları ve bu farklılıktan kaynaklanan tahminleri bir araya getirmek için ortaya atılmıştır. Amaç arayışı, öz belirleme kuramının en belirgin özelliğidir. Bu kuram, daha çok bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını gidermek ve tatmin olmak için bu yolda ne ölçüde emek ettiği ile ilgilenir (Deci ve Ryan, 2000). Bu sebeple güdülenme tek boyutlu değildir. Buna örnek olarak, bir birey ilgisini çekmediği halde bir eylemi gerçekleştirmek için güdülenirken başka biri cezadan veya reddedilmekten kaçınmak veya bir başarıdan kaynaklı olarak ödülü elde etmek için eşit bir biçimde güdülenme yaşayabilir. Kişinin bir olayla ilgili kendi başına karar vermesi bireysel farklılıkları, ortamda bulunan diğer değişkenler ve bu değişkenlere maruz kalma hali karar verme aşamasında etkin bir rol oynamaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Akt: Neighbors ve Knee, 2003). Öz belirleme kuramını önemli kılan ve diğer kuramlardan ayıran en temel özelliği öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri çaba ve emeğin kendileri üzerindeki öz yeterliliklerine olan inançlarını ortaya çıkarmasıdır. Bu noktada, güdülenmeyi etkileyen en temel etmenler; yerine getirilmesi gereken bir işte ki öz yeterlilik duygusu, sorumluluğun yerine getirilmesinde ki inanç seviyesi ve duygular bulunmaktadır. Akademik olarak bir öğrencinin kendine güven duyması hem öğrenmesini hem de eğitim hayatında güdülenmeyi olumlu açıdan etkiler. Özerk güdülenme tamamen bilinçli ve kişilerin kendi istekleri ile uyumlu eylemleri içerirken, kontrollü güdülenme kişilerarası veya intrapsişik güçlerden oluşur. Özerk güdülenme “seçim” den oluşur, kontrollü güdülenme ise “uyma” (bazı olaylara karşı tepki gösterme) davranışını kapsamaktadır. Kişi eylemlerinin sebebini kendine yöneltip, içselleştiriyorsa özerk güdülenmiş davranışı ortaya koymuş demektir. Fakat kişi sebepleri kendinin dışındaki olaylara atıf yaparak hareket ediyorsa burada kontrollü güdülenmiş davranış vardır. Bu durumda kişi baskı duygusu ve zorunluluk hissiyatına kapılır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Öz belirleme kuramı da özerk ve kontrollü güdülenmenin arsandaki farkı ele alır.

Özerk güdülenme ve kontrollü güdülenme arasındaki farkları ele alan öz belirleme kuramı aynı zamanda eylemleri ortaya çıkaran nedenlerin farklı güdülenme

çeşitlerini de inceler. Bunlar; içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve son olarak da güdülenmeme olarak belirtilmiştir (Deci ve Ryan, 1990). Birey kendi davranışlarını isteyerek, haz ve doyum alarak yapıyorsa içsel güdülenmeden bahsedilebilir. İnsanlar yeterince güdülenirse ilgi gösterdikleri eylemlere rahatça yönelerek hedeflerine ulaşabilirler. Eğer kişi yeterince güdülenmişse yönelimlerini tamamen beklenti dışında gerçekleştirir. Örneğin bir öğrenci içsel olarak güdülenmiş ise okul ilgi alanında olur ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf eder (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992). Bazı kuramcılar içsel güdülenmenin spesifik olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucu Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier (1989) bilmeye yönelik içsel güdülenme, başarmaya yönelik içsel güdülenme ile uyarılmaya yönelik içsel güdülenme başlığı altında üç temel sınıflandırma yapmışlardır. Bilmeye yönelik içsel güdülenme; araştırma, hedef belirleme, içsel düşünme ve içsel ilgi ve merakı ele almaktadır. Buna örnek olarak; bir öğrenci öğreneceği yeni bilgilerden duyacağı şeylerden tatmin olmak için kitap okuyorsa bilmeye yönelik içsel güdülenmiştir (Vallerand vd., 1992). Birini başarı olarak geçmek, öğrenmeye açık olmak, üretmek ve başarıdan alınan bir doyum başarmaya yönelik içsel güdülenmeye örnek olabilir (Fortier, Vallerand, Brière ve Provencher, 1995).

Uyarılmaya yönelik içsel güdülenme ise uyarıcı bir duyum alma (estetik haz alma gibi) amacıyla bir davranışa yönelme anlamına gelmektedir (Vallerand, 2007). Örneğin, bir öğrencinin sınıfta yapılacak bir tartışmanın heyecanını yaşamak için okula gitmesi veya yoğun bilişsel doyum almak için kitap okuması onun uyarılmaya yönelik içsel güdülendiğini gösterir (Vallerand vd., 1992).

Davranışın dışsal ödül olarak elde edilmesi için gösterilen çabaya ise dışsal güdülenme denir (Deci, 1972). Buna şu şekilde örnek verilebilir; bir öğrenci ödevin kendi eğitimine katkı sağlayacağını düşündüğü için yapması o öğrencinin dışsal güdülenmeye sahip olduğunu gösterir. Başka bir örnekte ise öğrencilerin ailelerin kendilerini kontrol edeceklerinden dolayı ödevlerini yapması da dışsal güdülenmeye sahip olduğunu göstermektedir. Bu iki örnekte de eylemin yerine getirilmesinde duyulan mutluluktan ziyade araçsal oluşu dikkat çekmektedir. Bu iki örnek arasında ki fark ise, ilk örnekte seçim duygusu var iken, ikinci örnekte dışsal düzenleme ile ilgili bir uyum durumu söz konusudur. İki örnekte ki ortak nokta ise amaçlı

davranışların olmasıdır fakat yine iki örneği birbirinden ayıran en temel özellik ise özerklik seviyelerinin birbirinden farklı olmasıdır (Ryan ve Deci, 2000). Özerlik seviyesine göre dışsal güdülenme dört gruba ayrılır.

- Dışsal düzenleme
- İçselleştirilmiş düzenleme
- Özdeşleşmiş düzenleme
- Bütünleşmiş düzenleme (Vallerand ve Ratelle, 2002).

Bu grupta ki en az özerk olan “dışsal düzenlemedir”dir. Dışsal bir talep ve ödül beklentisi varsa onu karşılamak için kişide kontrollü bir eylem söz konudur. Eylemlerinde dışsal nedensellik odağı olan kişiler için dışsal düzenlemeden bahsedilebilir (Vallerand ve Ratelle, 2002).

İçselleştirilmiş düzenleme de kişiler davranışlarını suçluluk ile kaygı duygusu yaşamamak ve kendisi ile gurur duymak istediği için yapar. İçselleştirilmiş düzenlemeye kıyasla daha özerk olan “özdeşleşmiş düzenleme” deki amaç değer verme ve eylemleri şahsi olarak algılamaktır.

Bu gruptaki en özerk dışsal güdülenme ise “bütünleşmiş düzenleme” dir. Bu düzenleme de kişi eylemlerini benimsemiştir. Başka bir ifade ile kişi diğer değerleriyle ve bütün gereksinimleriyle özdeşleşmiş bir hal almıştır. İçsel güdülenme ile ortak noktaları olsa da bütünleşmiş düzenleme dışsal güdülenmenin alt başlığı olarak ele alınmaktadır. Bunun sebebi ise içsel haz almaktan ziyade bütünleşmiş düzenleme de sonuca ulaşmak daha önemlidir (Deci ve Ryan, 1994).

Bir eylemi yerine getirmeye çalışırken içsel ve dışsal olarak bir istek yoksa buna güdülenmeme hali denir. Kişi bu isteğinin olmamasına bağlı olarak başarısızlık hissiyatı oluşur. Kişinin etkinliklere önem vermemesi, eylemi yerine getirme konusunda kendisine güvenmemesi veya herhangi bir konuda beklentisinin olmaması güdülenmemeye neden olabilir (Deci ve Ryan, 2000). Davranışların başka güçler tarafından kontrol edildiğini düşünen kişiler genelde güdülenmemiş kişilerdir. Örneğin; yeterince güdülenmemiş bir öğrenci okula neden gittiğini algılayamamış olup akademik performans olarak başarısını düşürebilir (Vallerand vd., 1992).

Yapılan araştırmalara göre özerk güdülenmenin eēitimle paralel ilerlediēi görülmektedir. Özellikle içsel olarak güdülenen ve özerk güdülenme duygusuna sahip ērenciler okulda başarılı olma, uyum gösterme, yüksek akademik başarılar getirme konusunda daha iyilerdir. Bu sebeple ērencilerin okula baēlanma ve okulda daha iyi performans gösterme konusunda okullarda özerk güdülenmeyi saēlayacak koşulların olması son derece önem taşımaktadır (Deci vd., 1991).

Özetlemek gerekirse, eylemlerin dinamiēini ortaya çıkaran öz belirleme kuramı güdülenmenin yapı taşları üzerinde durmuş ve güdülenmeyi özerk ve kontrollü olmak üzere ikiye ayırmıştır. Zamanla içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmeme konusu üzerinde durulmuş ve ērencilerin içsel olarak güdülenmede kendilerine katacakları büyük gelişmelerin öneminden bahsedilmiştir.

2.3.2 Akademik Güdülenme Kavramı

ērencilerin sorumluklarını yerine getirmesi için ortaya koydukları çabaya akademik güdülenme denir. ērencilerin ērenme süreçlerinde akran ve ēretmen ilişkileri çok önemlidir. Okula sürekli olarak ērencilerin etkinlikler içerisinde aktif olmasına neden olur bu durumda ērencinin akademik performans sergilemesine yardımcı olur. Birçok eēitimci ve psikologlar ērencinin ērenebilmesinde güdülenmenin öneminden bahsetmektedirler (Ryan ve Connell, 1989). ērencilerin akademik açıdan gösterdikleri emek, çaba, hedeflerinin kuvveti akademik güdülenme açısından önemlidir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiēinde, ērencilerin akademik güdülenme sayesinde ēretmene yakın olma, okula karşı ilgi, benlik bütünlük algısı, sosyal çevreden aldıkları sosyal destek, kişilik belirtileri, pozitif bakış açısına sahip olma, sorumluluk alma seviyesi, eēlenme ihtiyaçlarını giderme iřteēi ve derse verilecek enerji için gerekli motivasyon olumlu yönde ilişkilidir.

Akademik güdülenmenin farklı noktalardan da ele alındıēı gözlenmiştir. Ryan ve Deci tarafından (2000) ele alınan bir araştırmada güdülenmenin yalnızca seviyesi deēil, türünün de önemli olduēunu belirlemişlerdir. Başka bir açıklamaya göre kişinin yalnızca güdülenme seviyesinin ne kadar olduēuna bakmak yeterli deēildir. Aynı zaman da nasıl bir güdülenme türüne ait olduēunu anlamakta önem taşımaktadır. Kişinin harekete geçmesinde altta yatan tutumların varlıēı ve hareketi ortaya çıkaran hedeflerin belirli olacaēı Ryan ve Deci tarafından ifade edilmiştir. Buna bir örnek

olarak bir ergen öğretmen veya ailesinin takdirini kazanmak için sorumluluklarını yerine getiriyor olabilir, bunun altında ödevine karşı bir ilgi veya merak yatmıyor olabilir veya bir ergen kendisine becerisinin ayrıcalık kazandıracağına ya da iyi bir not alacağına dair bir düşünceye sahip olması o becerilere sahip olmak için güdülenebilir. Verilen bu iki örneğe bakıldığında her iki durumda da ergenin eyleme geçmesi için belirleyici olan yalnızca güdülenme seviyesinin fazlalığı değil, güdülenmenin niteliği ve belirleyici olması da önem taşımaktadır. Öğrenmede içsel güdülenmenin öneminin fazlalığı Ryan ve Deci (2000) tarafından belirlenirken güdülenmenin altında yatan sebepler de etken bir rol oynamaktadır.

Derslere katılmada zorluk yaşamayan, ders çalışmada sıkıntı çekmeyen, araştırmaya meraklı öğrencilerin öz-yeterlilik seviyesi fazladır. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlilik seviyesi düşük olan ergenlerde derse karşı güdülenmemeleri de olası olacaktır. Çünkü kişi sorumluluğunu yerine getirmeye çalışsa bile başarılı olacağına dair inançları yoksa akademik olarak da güdülenmeyeceklerdir. Ergen öğrencilere göre akademik olarak güdülenme onlar için büyük bir önem taşımaktadır. Bireyler, mesleklerinde ki bir amaca yönelmede başarı odaklı olmalı ve aynı zamanda bu amaca yönelmede teşvik edilmelidir (Mohamadi, 2006; Akt: Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011).

Yapılan çalışmaların sonucunda akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin daha az güdülenmiş öğrencilere kıyasla olumsuz olaylara karşı daha dirençli, sorumluluklarının ise farkında olduğu görülmüştür. Aynı şekilde özellikle ergenlik döneminde gelişimsel gereksinimleri ve çevre faktörlerinin değişmesi akademik güdülenme ve özsaygıda düşüşe sebep olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, ebeveynlerinin destek vermesi, uygun akademik çalışma programı ile pozitif yönde davranış geliştirme öğrencilerin okula bağlanmalarında ve akademik güdülenme de çok önemli bir etmendir. Buna bağlı olarak öğrencilerin yaşadığı problemlerin ve ergenlerde görülen suç işleme oranlarının düşmesi, okula süreklilik sağlama ile başarının artmasına neden olur (Demireğen, 2019).

2.3.2.1 Akademik Güdülenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ankara ilindeki 10. ve 11. sınıfta eğitim gören 856 lise öğrencisinin katıldığı bir çalışmada, öz yeterlilik, akademik güdülenme ve sınav kaygısının akademik

başarıyı etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği, Demografik Bilgi Formu verilmiştir. Öğrencilerin yılsonu puanları öğrencilerin başarı puanı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik güdülenme ile başarı arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda akademik güdülenme başarıyı da yordamaktadır. Başka bir ifade ile akademik güdülenme seviyesi arttıkça akademik başarıda da artış olacaktır (Aydın, 2010).

1823 öğrencinin katıldığı çalışmada ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesindeki öğretmenlerin öğrencilerine olan yakınlığı ile başarı tutumları ve güdülenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Her üç eğitim seviyesindeki yakın olma düzeyi orta seviyede çıkmış, öğrenciler sözel ders öğretmenlerini sayısal ders öğretmenlerine kıyasla kendilerine daha yakın bulmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerine yakın hissetmelerinin başarı tutum ve güdülenme ile orta seviyede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmaya göre öğretmenlerin öğrencilere yakınlık kurması, üç eğitim seviyesinde de güdülenmeyi yordamaktadır. (Geçer ve Deryakulu 2004).

Dershaneye giden 8. sınıflardan 308 öğrenci ile çalışan Taşçı (2012), içsel ve dışsal güdülenme seviyelerini ortaya çıkarmak istemiş ve güdülenme, cinsiyet, baba eğitim seviyesi, baba mesleği, anne eğitim seviyesi, anne mesleği, ev yaşam koşulları, ailenin ekonomik durumu, akademik başarı durumlarını kıyaslamıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin içsel güdülenmesi dışsal güdülenmeye kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin başarı elde etmesinde kendi arzularının ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Başka bir çalışma da ise Yerlikaya (2014), Eğitim Motivasyon Ölçeğini kullanmış ilkokula giden 4. ve 5. sınıflardan oluşan 672 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin motivasyon seviyelerini ve motivasyonlarının cinsiyet, anne ve babanın eğitim seviyesi, kardeş sayısı, kendisine ait bir odaya sahip olma ve okul öncesi alınan eğitim durumu değişkenleri ile ilişkilerini anlamdirmaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre ise sınıf seviyesi farkı dışında bütün değişkenler motivasyon üzerinde etkili olmuş, motivasyonun da akademik güdülenme becerisi üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır.

Literatür araştırmasında akademik güdülenme yerine akademik motivasyonu ele alan çalışmalar incelenmiştir. Bunlardan biri İlğan, Oğuz ve Yapar (2013) İzmir ilinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada farklı ortaokul ve liselerde eğitim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin akademik motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, okul yaşam kalitesi ile akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifade ile okul yaşam kalitesi arttıkça akademik güdülenme seviyesinin de artacağı; okul yaşam kalitesi azaldıkça akademik güdülenme seviyesinin de azalacağı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda kendisine ait bir odası olan öğrencilerin olmayan öğrencilere kıyasla, babası hayatta olan öğrencilerin babası olmayan öğrencilere kıyasla, annesi ile babası birlikte yaşayan öğrencilerin boşanmış ebeveyne sahip öğrencilere kıyasla akademik motivasyonlarının anlamlı derecede daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2015) ise Aydın'da eğitimlerini alan 11-15 yaş arasındaki 208 ortaokul öğrencisi ile çalışmıştır. Bu çalışmada ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun okul tükenmişliği ile ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada Okul Deneyimleri Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okula bağlı olma ve motivasyon, okul tükenmişliği ile negatif yönde ilişkili çıkmıştır. Ödevle ayrılan zaman dilimi, okula bağlılık seviyesi ve akademik motivasyon okul tükenmişliğini yordamaktadır. Bu sonuçlar, okula kendini ait hisseden ve akademik motivasyon olarak kendini iyi gören öğrencilerde okul tükenmişliğinin daha az olduğunu göstermektedir.

Denizli ilinde 386 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen çalışma da Kapkiran ve Özgüngör (2009), ergenlerde sosyal destek, güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, güdülenme, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiştir. Aynı zamanda aileden gelen desteğin güdülenmeyi de olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum şu şekilde de açıklanabilir; güdülenme seviyesi fazlalaştıkça başarı da artmaktadır, aile desteğinin fazla olması ise güdülenmenin artmasına da neden olmaktadır.

Ailenin tutumlarının 14-19 yaş arası ergenlerin akademik güdülenme seviyeleri üzerindeki etkisini inceleyen Peker ve Kağızmanlı (2018) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre ebeveyn tutum ölçeği ile akademik güdülenme ölçeğinin arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Anne ve baba tutum

ölçeğindeki kabul/ilginin akademik güdülenme ölçeğindeki alt boyut olan kendini aşma ve bilgiyi kullanmadan etkilendiği gözlenmiştir. Başka bir ifade ile aile tutumları akademik güdülenme seviyesi üzerinde oldukça etkilidir.

Yurtdışındaki bir çalışmada ise, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada öğretmen ve arkadaş desteğinin öğrencilerin, akademik güdülenmesi, ders içi performans ve okula süreklilik üzerinde etkisi ele alınmıştır. Araştırmaya 209 kişi katılmış ilk aşamada çeşitli ölçeler kullanılmıştır. İkinci aşamada ise 18 öğrenci, 5 öğretmen ve 1 yönetici ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve arkadaş desteğinin öğrenciler üzerinde akademik güdülenme, ders içi performans ve okula süreklilik arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015).

Akademik güdülenme ile akademik ertelemenin birbiri ile paralel olduğu düşüncesi ile akademik erteleme ile ilgili yapılmış olan bir çalışma incelenmiştir. 456 üniversite öğrencisinin katılmış olduğu çalışmada akademik erteleme, benlik saygısı, öz-denetim, akademik öz-yeterlilik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, öz düzenleme ve öz yeterlilik düzeyi fazlalaştıkça kişinin akademik erteleme eylemlerinin azaldığı yani düşük öz yeterliliğin akademik ertelemelere neden olduğu ortaya çıkmıştır (Klassen, Krawchuk ve Rajani (2008).

Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada, öğrencilerin öz belirleme kuramına dayandırılarak akademik güdülenme ve okul başarısı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın amacında algılanan akademik yeterlilik seviyesi ve akademik öz belirlemenin akademik güdülenme üzerindeki etkisi olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda akademik güdülenmenin de okul başarısı üzerinde etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, algılanan akademik öz belirleme ve akademik olarak yeterli olmanın akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği ve akademik güdülenmenin de okul başarısı üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Fortier, Vallerand ve Guay (1995).

Yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde akademik güdülenmenin başarı, cinsiyet, akademik açıdan stresli olma, yaşam doyumu, özsaygı, kişilik faktörleri, öz yeterlilik seviyesi, akademik erteleme, mükemmeliyetçilik gibi birçok değişkenler bir

arada ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda bu değişkenlerin akademik güdülenme becerisi üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

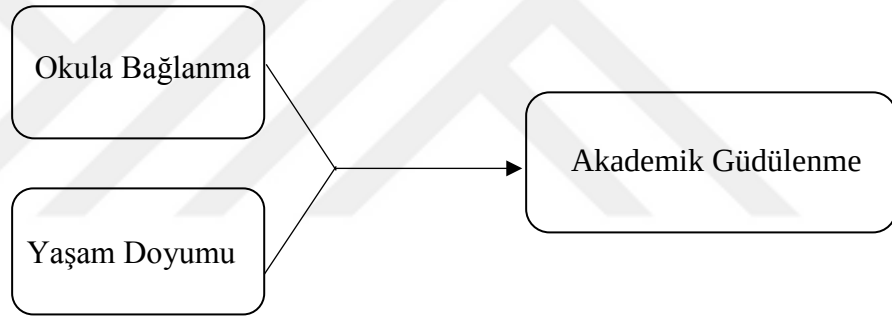


3 YÖNTEM

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler ve verilerin analizine yönelik uygulanan istatistiksel verilere dayanan bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Ortaokula Giden Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisi Üzerine Etkisini nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile incelemeyi hedefleyen bir çalışmadır. Aşağıda okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisini gösteren araştırma modeli Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Tasarlanan Araştırma Modeli

Tarama modelleri, geçmişte ve günümüzde var olan bir durumun olduğu şekli ile betimlemeye çalışıldığı araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmada ele alınan olay, kişi veya nesne, olduğu gibi ve kendi koşulları çerçevesinde tanımlanmaya çalışılır. Aynı zamanda araştırma, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin nedenselliğine bakılmaksızın diğer değişken ya da değişkenlerden ne derece etkilendiğini belirlenmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır (Karaşar 2020: 109).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 10-13 yaş arası 230'u kız 181'i erkek olmak üzere 411 ergen oluşturmaktadır. Çalışmada uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya toplam 412 ergen dâhil edilmiş, bunlardan 411 bireyin verisi sağlıklı olarak tespit edilmiş ve ona göre analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Alt Değişkenler	F	%
Cinsiyet	Kız	230	56.0
	Erkek	181	44.0
Yaş	10	91	22.1
	11	98	23.8
	12	112	27.3
	13	110	26.8
Sınıf	5.sınıf	92	22.4
	6.sınıf	107	26.0
	7.sınıf	117	28.5
	8.sınıf	95	23.1
Ekonomik Durum	Kötü	125	30.4
	Orta	175	42.6
	İyi	111	27.0
Ders Dışı Etkinliklere Katılma	Evet	175	42.6
	Hayır	236	57.4
Okulun Fiziki Durumu	Yeterli	121	29.4
	Kısmen Yeterli	146	35.5
	Hiç Yeterli Değil	144	35.0
Okul Arkadaş İlişkileri	Kötü	94	22.9
	Orta	68	16.5
	İyi	249	60.6
Öğretmen Memnuniyeti	Evet	289	70.3
	Hayır	122	29.7
Not Aralığı	20-50	89	21.7
	50-70	61	14.8
	70-85	88	21.4
	85-100	173	42.1

Tablo incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan kişilerin 230'nun (%56.0) kız, 181'nini (%44.0) erkek olduğu; 91'nin (%22.1) 10, 98'nin (%23.8) 11, 112'nin (%27.3) 12, 110'nun (%26.8) 13 yaşında olduğu, katılımcıların 92'sinin (%22.4) 5.sınıfa, 107'nin (%26.0) 6.sınıfa, 117'nin (%28.5) 7.sınıfa ve 95'nin (%23.1) 8. sınıfa gittiği görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ekonomik seviyelerine bakıldığında 125'i (%30.4) kötü, 175'i (%42.6) orta, 111'nin (%27.0) iyi olarak algılamaktadır. Öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılma seviyelerine

bakıldığında ise 175'i (%42.6) katılmakta, 236'sı (%57.4) ise katılmamaktadır. Katılımcıların 121'i (%29.4) okulun fiziki durumunu yeterli, 146'sı (%35.5) kısmen yeterli, 144'ü (%35.0) ise hiç yeterli bulmamaktadır. Katılımcıların okuldaki arkadaş ilişkilerine bakıldığında; 94'ü (%22.9) kötü, 68'i (%16.5) orta, 249'u (%60.6) ise iyi olarak algılamaktadır. Katılımcıların öğretmenlerinden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ise 289'u (%70.3) memnun, 122'si (29.7) ise memnun değildir. Çalışma grubunu oluşturan ergen bireylerin aldıkları not aralığı incelendiğinde; 89'u (%21.7) 20-50 arasında puan, 61'i (%14.8) 50-70 arasında puan, 88'i (%21.4) 70-85 arasında puan ve 173'ü (%42.1) 85-100 arasında puan aldıkları saptanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE-), Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ) ve Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara verilecek olan onam formunda araştırmanın amacı, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcıların istedikleri takdirde formu tamamlamadan bırakabilecekleri belirtilmiştir. (Bkz. EK A). Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ise katılımcıların yaşı, cinsiyeti, kaçınıcı sınıfa gittikleri, anne-baba durumu, anne-baba eğitim durumu, anne-babanın birliktelik durumu, sosyoekonomik düzeyi, katılımcının okul ile ilgili görüşleri ve akademik başarı notu gibi bazı soruları kapsamaktadır. (Bkz. EK B).

3.3.2 Okula Bağlanma Ölçeği (OBO-ÇE-)

Hill ve Werner (2006) tarafından orijinal ismi “School Attachment Scale (SAS)” olan ölçeği geliştirmişlerdir. Savi (2011) tarafından ise ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği” adı ile Türkçe 'ye çevrilmiştir. 3 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipinden (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) oluşmaktadır. Alt boyutları okula bağlanma (1,2,3,4), , öğretmene bağlanma (10,11,12,13) ve arkadaşla bağlanmadır (5,6,7,8,9). Orijinalinde 15 madde bulunurken, Türkçe 'ye uyarlanmış halinde 13 madde vardır. Hem düşük ortak

varyansa sahip olan, hem de ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten yüksek puan alınması okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için okula bağlanma .82, öğretmene bağlanma .74 ve arkadaşla bağlanma .71 bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 olarak saptanmıştır. Ölçeğin maddelerin toplam puan ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın % 58.69'unu açıklamaktadır. Ölçek maddeleri ekler kısmında yer almaktadır (Bkz. EK C).

Bu çalışmada Okula Bağlanma Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 çıkmıştır. Okula Bağlanma Ölçeği alt boyutları Cronbach Alpha Değerleri sırası ile Okula Bağlanma .97, Öğretmene Bağlanma .97 ve Arkadaşla Bağlanma .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kullanılan ölçeğin yapılan çalışma için oldukça güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ)

'Yaşam Doyum Ölçeği' Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. 7'li likert tipinden oluşan bu ölçek öz bildirim ölçeği olan Yaşam Doyum Ölçeği "(1) Hiç Katılmıyorum" seçeneğinden "(7) Tamamen Katılıyorum" seçenekleri mevcuttur. Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilen ölçekte 5 madde bulunmaktadır ve tek faktörlüdür. Ölçekte ters madde yoktur. Diener ve ark. (1985) 'nın yaptığı çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı ise .82 çıkmıştır.

Dağlı ve Baysal (2016), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ile Türkçe 'ye çevirini yapmışlardır. Ölçek Türkçe' ye çevrildikten sonra madde sayısı beşe düşürülmüştür. Yeni formda seçenekler; "Hiç katılmıyorum (1), Çok az katılıyorum (2), Orta düzeyde katılıyorum (3), Büyük oranda katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)" şeklinde değiştirilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği .97 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam

varyansın %68.66'sını açıklamaktadır. Ölçek maddeleri ekler kısmında sunulmuştur (Bkz. EK D).

Bu çalışmada Yaşam Doyum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kullanılan ölçeğin yapılan çalışma için oldukça güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.4 Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Bozanoğlu'nun (2004), ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme seviyelerindeki bireysel değişiklikleri ortaya koyabilmek için geliştirmiş olduğu bir ölçektir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi (1=Kesinlikle uygun değil, 5=Kesinlikle uygun) şeklinden oluşmaktadır. Ölçekte alınacak en düşük puan 20 iken en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksek olması akademik güdülenme becerisinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır. Akademik Güdülenme Ölçeği'nin yapı geçerliliğini tespit etmek için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre; Kendi Aşma (2,6,7,8,9,10,16), Bilgiyi Kullanma (1,5,12,14,15,18) ve Keşif İle İlgili (3,4,11,13,17,19,20) olmak üzere 3 alt boyut çıkmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliliğine kanıt olarak, ilk öncelikle özellik açısından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini belirlemek için gruplar t testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Ölçek sene tekrarı yapan ile süper lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme becerileri bakımından birbirlerinden farklıdır (Bozanoğlu, 2004). Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan çalışmalarda 101 lise öğrencisinin katıldığı test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. İki uygulamanın arasındaki korelasyon .87 çıkmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ve .85, farklı gruplarda ise .77 ve .86 arasında değiştiği bulunmuştur (Bozanoğlu, 2004). Akademik Güdülenme Ölçeği'nin alt boyutu Cronbach Alpha değerleri Kendini Aşma .77, Bilgiyi Kullanma .75 ve Keşif İle İlgili .74 çıkmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri ise .86'dır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği .87, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri ekler bölümünde sunulmuştur (Bkz. EK E).

Bu çalışmada Akademik Güdülenme leği'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Akademik güdülenme alt boyutlarının Cronbach Alpha değeri sırası ile Kendini Aşma .94, Bilgiyi Kullanma .95 ve Keşif İle İlgili .91 bulunmuştur. Bu değerler kullanılan ölçeğin yapılan çalışma için oldukça güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul Arel Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan onay ile bu araştırma yapılmıştır. (Bkz. EK F). Verilerin toplanabilmesi için araştırma da kullanılacak olan ölçeklerin ilgili kişilerden gerekli izinleri alınmıştır. Araştırma 2020 yılında gerçekleşmiş olup veriler Kasım ve Şubat ayları arasında internet üzerinden erişimi sağlanan bir form ile toplanmıştır. Katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş çalışmaya katılmanın tamamen gönüllüğe dayandığı belirtilmiştir. (Bkz. EK A). Bu form katılımcıların toplam 10-15 dakikasını alacak şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya 412 kişi katılmış olup içinden sadece bir kişinin eksik yanıtları sebebi ile analize dâhil edilmemiştir. Bu sebeple analiz verileri 411 kişi üzerinden değerlendirilmiştir. İlk olarak analiz aşamasında Akademik Güdülenme leği 4. madde ters puanlanmıştır. Sonrasında katılımcıların frekans ve yüzdelik dağılımları incelenmiş olup dağılımın normal olup olmadığı arpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak tespit edilmiştir. Veriler normal dağıldığı için analiz kısmında parametrik testler uygulanmıştır. Katılımcıların akademik güdülenme toplam puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek için Pos-Hoc oklu karşılaştırmaya testi yapılmıştır. Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizin son aşamasına ise okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme beceresini yordama gücünü belirlemek için oklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler ile yapılmış analiz sonuçları bulunmaktadır. Öncelikli olarak ölçeklere ilişkin betimsel istatistiksel değerler incelenmiştir. Sonraki adımda ise çalışmanın alt problemlerine ilişkin analizler yapılmış ve raporlanmıştır.

4.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu kısmında kullanılan okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme ölçeklerinin standart sapma, aritmetik ortalama, minimum ve maximum değerleri, normalliğe ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistiksel Değerler

Ölçek	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Okula Bağlanma Ölçeği	13	65	45.78	15.82	-.76	-.53
Yaşam Doyumu Ölçeği	5	25	15.21	6.53	-.20	-1.15
Akademik Güdülenme Ölçeği	20	100	65.80	21.15	-.61	-.76

Tablo 4.1’de araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistiksel değerler yer almaktadır. Okula Bağlanma Ölçeğinin en küçük ve en büyük değerlerinin 13 ve 65 arasında değiştiği, toplam puan ortalamasının 45.78, standart sapma değerinin 15.82, çarpıklık değerinin -.76, basıklık değerinin ise -.53 olduğu, Yaşam Doyumu Ölçeğinin en küçük ve en büyük değerlerinin 5 ve 25 arasında değiştiği, toplam puan ortalamasının 15.21, standart sapma değerinin 6.53, çarpıklık değerinin -.20, basıklık değerinin ise -1.15 olduğu, Akademik Güdülenme Ölçeğinin ise en küçük ve en büyük değerlerinin 20 ve 100 arasında değiştiği, toplam puan ortalamasının 65.80, standart sapma değerinin 21.15, çarpıklık değerinin -.61, basıklık değerinin ise -.76 olduğu saptanmıştır.

Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında çıkması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Can, 2019: 85). Araştırma sonuçları bu değerler arasında olduğu için dağılım normaldir.

4.2 Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında giriş kısmında yer alan araştırma problemlerinin çözümlenmesine ilişkin analizler ve sonuçlar yer almaktadır.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Independent Samples *t*-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples *t*-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kız	230	70.04	19.14	354.54	4.61	.00
	Erkek	181	60.40	22.37			
Kendini Aşma Alt Boyutu	Kız	230	23.41	6.83	348.42	3.37	.00
	Erkek	181	20.86	8.20			
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	Kız	230	22.46	5.94	346.97	4.98	.00
	Erkek	181	19.17	7.19			
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	Kız	230	24.15	7.26	409	5.08	.06
	Erkek	181	20.37	7.75			

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Independent Samples *t*-test sonuçlarına göre kız katılımcıların akademik güdülenme toplam puanları ($\bar{X}_1 = 70.04$), erkek katılımcıların akademik güdülenme toplam puanları ($\bar{X}_2 = 60.40$) arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(354.54)} = 4.61$, $p < .05$]. Fark, kız katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda kız ($\bar{X}_1 = 23.41$) ve erkek ($\bar{X}_2 = 20.86$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(348.42)} = 3.37$, $p < .05$]. Fark, kız katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda kız ($\bar{X}_1= 22.46$) ve erkek ($\bar{X}_2= 19.17$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(346.97)} =4.98, p<.05$]. Bu fark, kız katılımcıların akademik güdülenme becerilerinin erkek katılımcıların akademik güdülenme becerilerinden daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda [$t_{(409)}=5.08, p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ders dışı etkinliklere katılımına bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Independent Samples *t*-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Ders Dışı Etkinliklere Katılımına Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples *t*-Testi Sonuçları

	Etkinlik Katılım Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Akademik Güdülenme Ölçeği	Evet	175	77.62	13.34	397.03	11.89	.00
	Hayır	236	57.03	21.61			
Kendini Aşma Alt Boyutu	Evet	175	26.25	5.22	406.05	10.82	.00
	Hayır	236	19.35	7.69			
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	Evet	175	24.67	4.23	395.48	11.50	.00
	Hayır	236	18.30	6.93			
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	Evet	175	26.69	5.31	406.81	11.34	.00
	Hayır	236	19.37	7.73			

p <.05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının ders dışı etkinliklere katılım durumu değişkenine göre olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Independent Samples *t*-test uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre evet diyen öğrencilerin akademik güdülenme ölçeği toplam puanları ($\bar{X}_1=77.62$) hayır diyen öğrencilerin akademik güdülenme toplam puanları ($\bar{X}_2= 57.03$) arasında anlamlı bir

fark vardır. [$t_{(397.03)}=11.89, p<.05$]. Bu fark, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda evet ($\bar{X}_1=26.25$) ve hayır diyen ($\bar{X}_2=19.35$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(406.05)}=10.82, p<.05$]. Fark, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda evet ($\bar{X}_1=24.67$) ve hayır diyen ($\bar{X}_2=18.30$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [$t_{(395.48)}=11.50, p<.05$]. Fark, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda evet ($\bar{X}_1=26.69$) ve hayır diyen ($\bar{X}_2=19.37$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır [$t_{(406.81)}=11.34, p<.05$]. Fark, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okulun fiziki şartları değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Okulun Fiziki Şartları Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Okulun Fiziki Şartları	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-Yeterli	121	78.03	11.94	127.10	.00	B,C<A C<B
	B-Kısmen Yeterli	146	73.03	14.59			
	C- Hiç Yeterli Değil	144	48.18	21.32			
	Okulun Fiziki Şartları	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-Yeterli	121	26.08	4.72	98.01	.00	B,C<A C<B
	B-Kısmen Yeterli	146	24.89	5.63			
	C- Hiç Yeterli değil	144	16.46	7.73			
	Okulun Fiziki Şartları	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-Yeterli	121	24.71	4.18	128	.00	B,C<A C<B
	B-Kısmen Yeterli	146	23.50	4.24			
	C- Hiç Yeterli değil	144	15.38	6.82			
	Okulun Fiziki Şartları	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-Yeterli	121	27.23	4.46	116	.00	B,C<A C<B
	B-Kısmen Yeterli	146	24.63	5.85			
	C- Hiç Yeterli değil	144	16.34	7.56			

p < .05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının okulun fiziki şartları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Test sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanının okulun fiziki şartlarını yeterli bulan ($\bar{X}_1 = 78.03$), kısmen yeterli bulan ($\bar{X}_2 = 73.03$) ve hiç yeterli bulmayan ($\bar{X}_3 = 48.18$) katılımcıların arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-408)} = 127.10$, $p < .05$]. Fark, okulun fiziki şartlarını yeterli bulan öğrencilerin okulun fiziki şartlarını kısmen yeterli bulan öğrencilere, okulun fiziki şartlarını kısmen yeterli bulan öğrencilerin ise okulun fiziki şartlarını hiç yeterli bulmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda okulun fiziki şartlarını yeterli bulan ($\bar{X}_1 = 26.08$), kısmen yeterli bulan ($\bar{X}_2 = 24.89$) ve hiç yeterli bulmayan ($\bar{X}_3 = 16.46$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır [$F_{(2-408)} = 98.01, p < .05$]. Fark, okulun fiziki şartlarını yeterli bulan öğrencilerin kısmen yeterli bulan öğrencilere, kısmen yeterli bulan öğrencilerin ise hiç yeterli bulmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda okulun fiziki şartlarını yeterli bulan ($\bar{X}_1 = 24.71$), kısmen yeterli bulan ($\bar{X}_2 = 23.50$) ve hiç yeterli bulmayan ($\bar{X}_3 = 15.38$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(2-408)} = 128, p < .05$]. Fark, okulun fiziki şartlarını yeterli bulan öğrencilerin kısmen yeterli bulan öğrencilere, kısmen yeterli bulan öğrencilerin ise hiç yeterli bulmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda okulun fiziki şartlarını yeterli bulan ($\bar{X}_1 = 27.23$), kısmen yeterli bulan ($\bar{X}_2 = 24.63$) ve hiç yeterli bulmayan ($\bar{X}_3 = 16.34$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(2-408)} = 116, p < .05$]. Fark, okulun fiziki şartlarını yeterli bulan öğrencilerin kısmen yeterli bulan öğrencilere, kısmen yeterli bulan öğrencilerin ise hiç yeterli bulmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında anlamlı farkın okulun fiziki şartlarını kısmen yeterli bulan ve hiç yeterli bulmayan katılımcıların yeterli bulan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Arkadaş ilişkileri değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5 Arkadaş İlişkileri Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Arkadaş İlişkileri	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-Kötü	94	39.76	16.89	185.60	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	68	66.08	17.21			
	C-İyi	249	75.55	14.15			
	Arkadaş İlişkileri	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-Kötü	94	13.88	6.29	132.43	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	68	22.10	6.46			
	C-İyi	249	25.51	5.58			
	Arkadaş İlişkileri	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-Kötü	94	12.39	5.48	213.37	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	68	21.42	5.49			
	C-İyi	249	24.16	4.13			
	Arkadaş İlişkileri	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-Kötü	94	13.48	5.63	153.44	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	68	22.55	6.46			
	C-İyi	249	25.87	5.73			

p < .05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının arkadaş ilişkileri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Test sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanın arkadaş ilişkileri kötü olan ($\bar{X}_1 = 39.76$), orta olan ($\bar{X}_2 = 66.08$) ve iyi olan ($\bar{X}_3 = 75.55$) katılımcıların arasında anlamlı bir fark çıkmıştır [$F_{(2-408)} = 185.60$, $p < .05$]. Fark, arkadaş ilişkileri kötü olan öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerden, arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerin ise arkadaş ilişkileri iyi olan öğrencilere kıyasla

daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda arkadaş ilişkileri kötü olan ($\bar{X}_1 = 13.88$), orta olan ($\bar{X}_2 = 22.10$) ve iyi olan ($\bar{X}_3 = 25.51$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(2-408)} = 132.43$, $p < .05$]. Fark, arkadaş ilişkileri kötü olan öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerden, arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerin ise arkadaş ilişkileri iyi olan öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda arkadaş ilişkileri kötü olan ($\bar{X}_1 = 12.39$), orta olan ($\bar{X}_2 = 21.42$) ve iyi olan ($\bar{X}_3 = 24.16$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-408)} = 213.37$, $p < .05$]. Fark, arkadaş ilişkileri kötü olan öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerden, arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerin ise arkadaş ilişkileri iyi olan öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda arkadaş ilişkileri kötü olan ($\bar{X}_1 = 13.48$), orta olan ($\bar{X}_2 = 22.55$) ve iyi olan ($\bar{X}_3 = 25.87$) katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(2-408)} = 153.44$, $p < .05$]. Fark, arkadaş ilişkileri kötü olan öğrencilerin arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerden, arkadaş ilişkileri orta olan öğrencilerin ise arkadaş ilişkileri iyi olan öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ile akademik güdülenme kendini aşma alt boyutunun varyansları homojen dağılması sebebi ile Tukey testi uygulanmıştır. Sonucunda ise arkadaş ilişkileri kötü olan katılımcıların arkadaş ilişkileri orta ve iyi olan katılımcılardan, arkadaş ilişkileri orta olan katılımcıların ise arkadaş ilişkileri iyi olan katılımcılardan daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma ve keşif ile ilgili alt boyutlarının varyansları homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Sonucunda arkadaş ilişkileri kötü olan katılımcıların arkadaş ilişkileri orta ve iyi olan katılımcılardan, arkadaş ilişkileri orta olan katılımcıların ise arkadaş ilişkileri iyi olan katılımcılardan daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaş değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek adına Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-10	91	59.69	21.74	9.58	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-11	98	60.29	22.20			
	C-12	112	71.95	16.09			
	D-13	110	69.49	21.88			
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-10	91	20.63	7.79	8.77	.00	A<C,D B<A,C,D D<C
	B-11	98	20.01	8.10			
	C-12	112	24.37	5.77			
	D-13	110	23.57	7.72			
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-10	91	19.04	7.04	9.53	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-11	98	19.28	7.07			
	C-12	112	22.87	5.10			
	D-13	110	22.30	6.83			
	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-10	91	20.01	7.60	8.68	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-11	98	21.00	7.84			
	C-12	112	24.70	6.41			
	D-13	110	23.61	8.10			

p < .05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Test sonucuna göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanının 10 yaş

($\bar{X}_1 = 59.69$), 11 yaş ($\bar{X}_2 = 60.29$), 12 yaş ($\bar{X}_3 = 71.95$) ve 13 yaş ($\bar{X}_4 = 69.49$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(3-407)} = 9.58, p < .05$]. Fark, 10 yaş 11, 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda 10 yaş ($\bar{X}_1 = 20.63$), 11 yaş ($\bar{X}_2 = 20.01$), 12 yaş ($\bar{X}_3 = 24.37$) ve 13 yaş ($\bar{X}_4 = 23.57$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)} = 8.77, p < .05$]. Fark, 10 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 10, 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda 10 yaş ($\bar{X}_1 = 19.04$), 11 yaş ($\bar{X}_2 = 19.28$), 12 yaş ($\bar{X}_3 = 22.87$) ve 13 yaş ($\bar{X}_4 = 22.30$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(3-407)} = 9.53, p < .05$]. Fark, 10 yaş 11, 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda 10 yaş ($\bar{X}_1 = 20.01$), 11 yaş ($\bar{X}_2 = 21.00$), 12 yaş ($\bar{X}_3 = 24.70$) ve 13 yaş ($\bar{X}_4 = 23.61$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)} = 8.68, p < .05$]. Fark, 10 yaş 11, 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Sonucunda farkın kaynağı akademik güdülenme toplam puan, akademik güdülenme bilgiyi kullanma ve keşif ile ilgili alt boyutlarında; 10 yaş 11, 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla, akademik güdülenme kendini aşma alt boyutunda ise farkın kaynağı 10 yaş 12 ve 13 yaş grubuna, 11 yaş 10, 12 ve 13 yaş grubuna, 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha

düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ekonomik durum değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Ekonomik Durum Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Ekonomik Durum	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-Kötü	125	47.87	21.93	96.14	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	175	72.13	15.39			
	C-İyi	111	76.00	14.70			
	Ekonomik Durum	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-Kötü	125	16.55	7.90	73.47	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	175	23.98	5.94			
	C-İyi	111	26.08	5.51			
	Ekonomik Durum	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-Kötü	125	15.04	6.86	108.20	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	175	23.44	4.61			
	C-İyi	111	23.90	4.80			
	Ekonomik Durum	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-Kötü	125	16.27	7.75	83.30	.00	A<B,C B<C
	B-Orta	175	24.69	5.99			
	C-İyi	111	26.01	5.70			

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Test sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanının ekonomik durumu kötü ($\bar{X}_1 = 47.87$), orta ($\bar{X}_2 = 72.13$), iyi ($\bar{X}_3 = 76.00$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark çıkmıştır [$F_{(2-408)} = 96.14$, $p < .05$]. Fark, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan

katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda ekonomik durumu kötü ($\bar{X}_1 = 16.55$), orta ($\bar{X}_2 = 23.98$), iyi ($\bar{X}_3 = 26.08$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-408)} = 73.47$, $p < .05$]. Fark, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda ekonomik durumu kötü ($\bar{X}_1 = 15.04$), orta ($\bar{X}_2 = 23.44$), iyi ($\bar{X}_3 = 23.90$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(2-408)} = 108.20$, $p < .05$]. Fark, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda ekonomik durumu kötü ($\bar{X}_1 = 16.27$), orta ($\bar{X}_2 = 24.69$), iyi ($\bar{X}_3 = 26.01$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-408)} = 83.30$, $p < .05$]. Fark, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda akademik güdülenme toplam puan ve akademik güdülenme alt boyutlarında ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip

olmasından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Not aralığı değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Not Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Not Aralığı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-20-50	89	34.93	9.55	339.77	.00	A<B,C,D B<C,D C<D
	B-50-70	61	58.04	16.20			
	C-70-85	88	73.46	9.41			
	D-85-100	173	80.51	11.00			
	Not Aralığı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-20-50	89	12.04	3.46	211.35	.00	A<B,C,D B<C,D C<D
	B-50-70	61	19.78	6.64			
	C-70-85	88	25.06	4.34			
	D-85-100	173	27.03	4.71			
	Not Aralığı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-20-50	89	11.06	3.57	314.75	.00	A<B,C,D B<C,D C<D
	B-50-70	61	19.39	5.81			
	C-70-85	88	23.42	2.74			
	D-85-100	173	25.48	3.20			
	Not Aralığı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-20-50	89	11.82	3.47	296.28	.00	A<B,C,D B<C,D C<D
	B-50-70	61	18.86	5.51			
	C-70-85	88	24.97	4.12			
	D-85-100	173	27.99	4.37			

p<.05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının not aralığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanının not

aralığı 20-50 ($\bar{X}_1=34.93$), 50-70 ($\bar{X}_2=58.04$), 70-85 ($\bar{X}_3=73.46$), 85-100 ($\bar{X}_4=80.51$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark çıkmıştır [$F_{(3-407)}=339.77$, $p<.05$].

Akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma alt boyutunda not aralığı 20-50 ($\bar{X}_1=12.04$), 50-70 ($\bar{X}_2=19.78$), 70-85 ($\bar{X}_3=25.06$), 85-100 ($\bar{X}_4=27.03$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)}=211.35$, $p<.05$].

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda not aralığı 20-50 ($\bar{X}_1=11.06$), 50-70 ($\bar{X}_2=19.39$), 70-85 ($\bar{X}_3=23.42$), 85-100 ($\bar{X}_4=25.48$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)}=314.75$, $p<.05$].

Akademik güdülenme ölçeğinin keşif ile ilgili alt boyutunda not aralığı 20-50 ($\bar{X}_1=11.82$), 50-70 ($\bar{X}_2=18.86$), 70-85 ($\bar{X}_3=24.97$), 85-100 ($\bar{X}_4=27.99$) olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)}=296.28$, $p<.05$].

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda farkın kaynağı akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve akademik güdülenme ölçeği alt boyutlarında not aralığı 20-50 puan arasında olan katılımcıların 50-70, 70-85, 85-100 puan olan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından; not aralığı 50-70 puan arasında olan katılımcıların 70-85, 85-100 puan olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından; not aralığı 70-85 olan katılımcıların 85-100 puan olan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen memnuniyeti değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Independent Samples *t*-Testi testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 Öğretmen Memnuniyeti Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Independent Samples t-Testi Sonuçları

	Öğretmen Memnuniyeti	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Akademik Güdülenme Ölçeği	Evet	289	76.57	12.07	409	25.64	.08
	Hayır	122	40.27	15.30			
	Öğretmen Memnuniyeti	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kendini Aşma Alt Boyutu	Evet	289	25.95	4.84	409	22.65	.69
	Hayır	122	13.61	5.49			
	Öğretmen Memnuniyeti	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	Evet	289	24.33	3.63	163.33	19.89	.00
	Hayır	122	13.15	5.74			
	Öğretmen Memnuniyeti	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	Evet	289	26.28	5.02	409	23.54	.11
	Hayır	122	13.50	5.03			

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının öğretmen memnuniyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Independent Samples t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerinden memnun olan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları, öğretmenlerinden memnun olmayan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. [$t_{(409)}=25.64$, $p>.05$]. Buna ek olarak akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma [$t_{(409)}=22.65$, $p>.05$] ve keşif ile ilgili [$t_{(409)}=23.54$, $p>.05$] alt boyutlarında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda ise evet ($\bar{X}_1=24.33$) ve hayır ($\bar{X}_1=13.15$) diyen katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı fark tespit edilmiştir [$t_{(163.33)}=19.89$, $p<.05$]. Fark, öğretmenlerinden memnun olan katılımcıların öğretmenlerinden memnun olmayan katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerilerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtını alabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Akademik Güdülenme ve Alt Boyutlarına Dair Toplam Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme Ölçeği	A-5.Sınıf	92	59.67	21.07	9.49	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-6.Sınıf	107	61.72	22.75			
	C-7.Sınıf	117	73.32	15.99			
	D-8.Sınıf	95	67.05	22.22			
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kendini Aşma Alt Boyutu	A-5.Sınıf	92	20.44	7.61	9.12	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-6.Sınıf	107	20.50	8.19			
	C-7.Sınıf	117	24.88	5.76			
	D-8.Sınıf	95	22.89	7.82			
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	A-5.Sınıf	92	19.15	6.85	9.00	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-6.Sınıf	107	19.71	7.14			
	C-7.Sınıf	117	23.35	5.15			
	D-8.Sınıf	95	21.41	6.98			
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
Keşif İle İlgili Alt Boyutu	A-5.Sınıf	92	20.07	7.40	8.48	.00	A<B,C,D B<C,D D<C
	B-6.Sınıf	107	21.50	8.17			
	C-7.Sınıf	117	25.08	6.24			
	D-8.Sınıf	95	22.74	8.20			

p < .05

Akademik güdülenme ölçeği ve alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlarına göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanının 5.sınıf ($\bar{X}_1=59.67$), 6.sınıf ($\bar{X}_2=61.72$), 7.sınıf ($\bar{X}_3=73.32$), 8.sınıf ($\bar{X}_4=67.05$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)}=9.49$, $p<.05$]. Bu fark, 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 6.sınıf öğrencilerin 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 8.sınıf öğrencilerin ise 7.sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede akademik güdülenme beceresine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeği kendini aşma alt boyutu 5.sınıf ($\bar{X}_1=20.44$), 6.sınıf ($\bar{X}_2=20.50$), 7.sınıf ($\bar{X}_3=24.88$), 8.sınıf ($\bar{X}_4=22.89$) olan katılımcıların arasında

anlamli bir fark bulunmuştur [$F_{(3-407)}=9.12, p<.05$]. Fark, 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 6.sınıf öğrencilerin 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 8.sınıf öğrencilerin ise 7.sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede akademik güdülenme beceresine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeği bilgiyi kullanma alt boyutu 5.sınıf ($\bar{X}_1=19.15$), 6.sınıf ($\bar{X}_2=19.71$), 7.sınıf ($\bar{X}_3=23.25$), 8.sınıf ($\bar{X}_4=21.41$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark çıkmıştır [$F_{(3-407)}=9.00, p<.05$]. Bu fark, 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 6.sınıf öğrencilerin 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 8.sınıf öğrencilerin ise 7.sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede akademik güdülenme beceresine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Akademik güdülenme ölçeği keşif ile ilgili alt boyutu 5.sınıf ($\bar{X}_1=20.07$), 6.sınıf ($\bar{X}_2=21.50$), 7.sınıf ($\bar{X}_3=25.08$), 8.sınıf ($\bar{X}_4=22.74$) olan katılımcıların arasında anlamlı bir fark çıkmıştır [$F_{(3-407)}=8.48, p<.05$]. Fark, 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 6.sınıf öğrencilerin 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 8.sınıf öğrencilerin ise 7.sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede akademik güdülenme beceresine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmaması sebebi ile Dunnett's C testi uygulanmıştır. Sonucunda, akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve akademik güdülenme alt boyutlarında 5.sınıf öğrencilerinin 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 6.sınıf öğrencilerin 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerine; 8.sınıf öğrencilerin ise 7.sınıf öğrencilerine göre daha düşük seviyede akademik güdülenme beceresine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt alabilmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Okula Bağlanma, Yaşam Doyumu ve Akademik Güdülenme Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3
1. Okula Bağlanma	1		
2. Yaşam Doyumu	.64**	1	
3. Akademik Güdülenme	.77**	.70**	1

**** p<.01**

Değişkenler arası ilişkiyi incelemek için yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucu okula bağlanma ile yaşam doyumu toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ($r = .64$, $p < .01$). Anlamlı farkta, okula bağlanma düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin de arttığı görülmüştür. Okula bağlanma ve akademik güdülenme toplam puanları arasındaki ilişki de pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur ($r = .77$, $p < .01$). Anlamlı farkta, okula bağlanma düzeyi arttıkça akademik güdülenme becerisinin de arttığı görülmüştür. Yaşam doyumu ve akademik güdülenme toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .70$, $p < .01$). Anlamlı farkta, yaşam doyumu düzeyi arttıkça akademik güdülenme becerisinin de arttığı görülmüştür.

4.2.11 On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücü nedir?” sorusuna yanıt alabilmek için Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisini Yordama Gücü Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	16.82	1.86	-	9.02	.00	-	-
Okula Bağlanma	2.27	.15	.55	14.60	.00	.76	.58
Yaşam Doyumu	1.09	.12	.33	8.92	.00	.70	.40
R = .81		R ² = .65					
F ₍₂₋₄₀₈₎ = 388.45		p = .00					

Okula bağlanma ve yaşam doyumunun akademik güdülenmeyi ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucuna göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-408)} = 388.45$, $p < .01$).

Modelde katsayı incelendiğinde okula bağlanmanın ($\beta = .55$, $p < .01$) ve yaşam doyumunun ($\beta = .33$, $p < .01$) akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Akademik güdülenmedeki değişimin %65'i okula bağlanma ve yaşam doyumu tarafından açıklanmaktadır.



5 SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Araştırmada ilk olarak, akademik güdülenme değişkeninin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sonraki basamak ise ortaya çıkan farkların kaynaklarını tespit etmek olmuştur. Bir sonraki aşamada okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. En son aşama da ise okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücü incelenmiştir. Sonuç kısmı oluşturulurken, elde edilen bulgular literatürdeki benzer olan çalışmalarla kıyaslanmış ve bu şekilde değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde cinsiyet değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Buna ek olarak akademik güdülenme ölçeği kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın kaynağı yine kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte akademik güdülenme ölçeği keşif ile ilgili alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre fark tespit edilmemiştir. Alan yazın incelendiğinde, araştırma sonucuyla benzer şekilde kızların daha yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşan farklı çalışmalar saptanmıştır (Gürbüz, 2020; Karaca, 2019; Yılmaz, 2007; Onuk, 2007). Buna karşın, erkeklerin daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanmıştır (Akbaş, 2009; Görgen ve ark., 2009). Tüm bu çalışmalara ek olarak, literatürde cinsiyete bağlı olarak akademik güdülenme becerisi düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucunu elde eden çalışmalar olduğu da görülmüştür (Demir ve Arı, 2013; Polat, 2013; Terzi ve ark., 2011; Demir, 2008; Saracaloğlu ve ark., 2009).

Araştırmanın ikinci alt probleminde ders dışı etkinliklere katılma durumuna bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ders dışı etkinliklere katılan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları ile ders dışı etkinliklere katılmayan katılımcıların akademik güdülenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağı ders dışı etkinliklere katılan katılımcıların katılmayan katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutlarında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farkın kaynağı yine ders dışı etkinliklere katılan katılımcıların katılmayan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı ergenlerin akademik açıdan daha başarılı olmasına neden olmaktadır. Ergenlik döneminde açığa çıkan enerjinin ders dışı etkinliklere katılımı ile boşalmasını sağlamak öğrencilerde akademik açıdan daha dikkatli ve istekli olmalarına yardımcı olur. Ders dışı etkinliklere katılım durumu ve akademik güdülenme arasındaki anlamlı ilişkiye bu sebeplerin kaynaklık ettiği düşünülebilir. Literatür araştırmasında bu sonucu destekleyen çalışmalar olduğu gözlenmiştir (Im, Hughes, Cao ve Kwok, 2016). Başka bir çalışmada ders dışı etkinliklere katılımının öğrencilerde yüksek içsel güdülenme yaşamasına neden olmuştur ve bununla birlikte akademik güdülenme becerilerinde de artış yaşanmıştır (Fredricks ve Eccles 2006). Alan yazın incelemesi sonrası ders dışı etkinliklere katılma durumunun akademik güdülenme üzerinde olumsuz sonuçlara neden olduğunu belirten çalışmalara da ulaşılmıştır (Correa, Dumas, Jones, Mbarika ve Ong'oa, 2015). Akademik güdülenme düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılımına bağlı olarak anlamlı bir düzeyde farklılık göstermediğini belirten yalnızca bir tane çalışma bulunmuştur (Paslanmaz,2019).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okulun fiziki şartları değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanının okulun fiziki şartlarını yeterli bulan, kısmen yeterli bulan ve hiç yeterli bulmayan katılımcılar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde akademik güdülenme ölçeği alt boyutlarının toplam puanlarında da okulun fiziki şartlarına bağlı olarak farklılaşma görüldüğü saptanmıştır. Farkın akademik güdülenme ölçeği ve alt

boyutlarında okulun fiziki şartlarını kısmen yeterli bulan ve hiç yeterli bulmayan katılımcıların yeterli bulan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklandığı saptanmıştır. Öğrencilerin okulunun fiziki şartlarını yeterli bulması, okulu ile gurur duyması, okula giderken okulundan utanmaması akademik olarak kendini gösterebilmesi için bir ön koşuldur. Özellikle ergenlik döneminde bir ortamda kendini rahat hissetme çok önemli bir faktördür. Ergenlerin okulda kendilerini rahat hissetmeleri okulun fiziki şartlarına bağlı olarak bulunduğu koşullar büyük önem taşımaktadır. Bu sebepler okulun fiziki şartları ile akademik güdülenme değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlılığını gösteriyor olabilir. Yapılan literatür araştırmasında okulun fiziki şartlarına bağlı olarak bireylerin akademik güdülenme düzeyini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemde arkadaş ilişkileri değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre arkadaş ilişkilerine göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ve akademik güdülenme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Farkın sebebi akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında arkadaş ilişkileri kötü olan katılımcıların arkadaş ilişkileri orta ve iyi olan katılımcılardan, arkadaş ilişkileri orta olan katılımcıların ise arkadaş ilişkileri iyi olan katılımcılardan daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Ergenlik döneminde bir gruba ait olma, kendini kabul ettirme, arkadaşları tarafından benimsenme oldukça önemlidir. Özellikle ergenlikte aileden uzaklaşıp arkadaşlarla yakın ilişki kurma durumu söz konusudur. Bu sebeple arkadaş ortamı bulunan bir ergenin kendini güvende hissetmesi arkadaş ilişkilerinin iyi olması akademik açıdan güdülenmesine olanak sağlar. Arkadaş ilişkileri ile akademik güdülenme değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlılığı bu sebeplere bağlı olabilir. Bu çalışmayı destekleyen ve arkadaş ilişkilerinin akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan bir çalışma bulunmuştur (Ricard ve Pelletier, 2016; Chan ve Leung, 2015). Alan yazın incelendiğinde bu araştırmada elde edilen sonucun bir karşıtı olarak arkadaş ilişkileri ile akademik güdülenme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ya da bir ilişkinin olmadığını belirten bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde yaş değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yaş değişkeni ile akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ve akademik güdülenme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu fark tespit edilmiştir. Farkın kaynaklarından biri akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ve akademik güdülenme bilgiyi kullanma ile keşif ile ilgili alt boyutlarında yaş değişkeni artarken akademik güdülenme becerisinin de artmasıdır. Farkın bir diğer sebebi de yine akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ve akademik güdülenme bilgiyi kullanma ile keşif ile ilgili alt boyutları toplam puanlarında yaş değişkeni arttıkça akademik güdülenme becerisinin azalıyor olmasıdır. 13 yaş grubunun 12 yaş grubuna kıyasla düşük akademik becerisine sahip olmalarından biri; liseye geçiş sınavları olabilir. Ergenlik dönemine denk gelen bu sınav öğrenciler üzerinde stres ve kaygıya sebep oluyor olabilir. Liseye geçiş sınavına hazırlanan ergenler, kendilerini sürekli rekabet ortamı içinde görebilir veya arkadaşları ile kendilerini kıyaslıyor olabilir. Bu durum ergen üzerinde başarısız olma korkusunu ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte ergende yetersizlik duygusu da gelişebilir. Bu nedenler 13 yaş grubunun 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmasının nedenleri arasında görülebilir. Akademik güdülenme kendini aşma alt boyutunda ise farkın kaynağı yaş değişkeni artarken akademik güdülenme becerisinin de artıyor olmasından ve aynı zamanda yaş değişkeni arttıkça akademik güdülenme becerisinin de düşüyor olmasından kaynaklanmaktadır. 11 yaş grubunun 10 yaş grubuna; 13 yaş grubunun ise 12 yaş grubuna kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından biri; sorumluluk alabilme, dersleri için yeterince iyi not alabilme, odaklanabilme becerilerinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Başarılı olmanın, akademik olarak güdülenebilmenin yaş ile ilgili değil daha çok öğrencinin kendi sorumluluklarını alabilmesi, farkındalık düzeyinin iyi olması, kendi performansı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Literatür incelemesi yapıldığında yaş değişkeni ile akademik güdülenme arasında pozitif ilişki olduğunu belirten bir çalışma bulunmuştur (Demir,2008). Bununla birlikte yaşa bağlı olarak akademik güdülenme düzeyinde anlamlı bir fark yok diyen çalışmalara da rastlanmıştır (Aktaş, 2017; Polat,2013). Fakat bu çalışmada görüldüğü gibi yaş değişkeni ile akademik güdülenme arasında negatif ilişki olduğunu belirten bir çalışma bulunmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde ekonomik durum değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ekonomik durum değişkenine göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ile akademik güdülenme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Fark akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve akademik güdülenme alt boyutlarında ekonomik durumu kötü olan katılımcıların ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından; ekonomik durumu orta olan katılımcıların ise ekonomik durumu iyi olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Yetersiz ekonomik düzeye sahip olmak akademik açıdan güdülenmemeye ve motivasyon kaybına sebep olabilir. Özellikle ergenlik döneminde maddiyat artışı, maddiyata önem verme konuları gündeme gelmektedir. Ergenin her koşulda özellikle maddi alanda kendini güvende hissetmesi, akademik açıdan eksiklerini tamamlayarak olabilmesi güdülenmesini sağlayan faktörlerden biridir. Ekonomik durum değişkeni ile akademik güdülenme arasındaki anlamlı ilişkiye bu sebeplerin kaynaklık ettiği düşünülebilir. Literatürde bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte farklı çalışmalar bulunmuştur (Gülbüz, 2020; Gün, 2018; Aktaş, 2017; Kaleli 2016). Bunun karşısı olarak ekonomik duruma göre akademik güdülenme düzeyinde farklılaşma olmadığını belirten çalışmalarda tespit edilmiştir (Demir ve Arı, 2013; Terzi ve ark., 2011).

Araştırmanın yedinci alt probleminde not aralığı değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ile akademik güdülenme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Fark akademik güdülenme ölçeği toplam puan ve akademik güdülenme alt boyutlarında not aralığı 20-50 puan arasında olan katılımcıların 50-70,70-85,85-100 puan olan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından; not aralığı 50-70 puan arasında olan katılımcıların 70-85, 85-100 puan olan katılımcılara göre daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından; not aralığı 70-85 olan katılımcıların 85-100 puan olan katılımcılara kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Ergen öğrencilerin aldıkları puanlar akademik açıdan güdülenmeyi sağlayan en büyük faktörlerden biridir. Alınan puanın yüksek

olması ilerdeki meslek seçimi ile ilişkili olup daha çok çalışmalarını sağlayabilir. Kendilerine koydukları akademik hedefler aldıkları puanlar ile paralellik gösterirse akademik açıdan tatmin olmalarına yardımcı olabilir. Bu durumda daha çok çalışmalarına, hırslanmalarına ve başarısız oldukları kısımlarda daha çok çaba sarf ederek eksikliklerini giderebilmelerine olanak sağlayabilir. Not aralığı değişkeni ile akademik güdülenme arasında ki ilişkinin anlamlılığı bu sebeplere bağlı olabilir. Literatür araştırması yapıldığında çalışmanın bulgularını destekler nitelikte farklı çalışmalar bulunmuştur (Kapkıran ve Özgüngör, 2009; Fortier, Vollerand ve Guay, 1995; Karaca, 2019; Yağcı, 1999). Bunun karşısı olarak not aralığı değişkenine göre akademik güdülenme düzeyinde farklılaşma olmadığını veya aralarında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu belirten araştırmalar tespit edilmemiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmen memnuniyeti değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen memnuniyeti değişkenine göre akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ve akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma ve keşif ile ilgili alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir. Bununla birlikte akademik güdülenme ölçeğinin bilgiyi kullanma alt boyutunda ise öğretmen memnuniyeti değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Farkın kaynağı öğretmenlerinden memnun olan katılımcıların memnun olmayan katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde akademik güdülenme becerisine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine kendilerini yakın hissetmesi, kendilerini rahat ifade edebilmeleri akademik olarak güdülenmeyi sağlayan faktörlerdendir. Öğretmenle kurulan sağlıklı iletişim ergen öğrencilerin başarılarını veya başarısızlıklarını konuşabilmek için ortam yaratmaktadır. Ergen, okulda akranları dışında öğretmenleri ile iletişim kurabilirse öğretmenlerinden yardım alarak akademik açıdan kolaylıkla güdülenebilir. Çalışma grubundaki bireylerin akademik güdülenme becerilerinin öğretmen memnuniyeti değişkenine bağlı olarak farklılaşıyor olması bu durumlarla açıklanabilir. Yapılan alan yazın araştırması sonrası öğretmen memnuniyet değişkeninin akademik güdülenme becerisi üzerinde olumlu sonuçların olduğunu gösteren araştırmalar bulunmuştur (Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015; Aktaş, 2017; Tyler, Stevens- Morgan ve Brown-Wright, 2016; Avara, 2015). Öğretmen memnuniyeti değişkeninin akademik güdülenme becerisi üzerinde olumsuz sonuçlar gösteren çalışmalara denk gelinmemiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak akademik güdülenme toplam puanlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik güdülenme ölçeği toplam puanı ile akademik güdülenme alt boyutları toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık hem akademik güdülenme ölçeği toplam puan hem de akademik güdülenme alt boyutlarında sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte akademik güdülenme becerisinin de artıyor olmasından ve aynı zamanda sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte akademik güdülenme becerisinin de düşüyor olmasından kaynaklanmaktadır. Hem akademik güdülenme ölçeği toplam puanında hem de akademik güdülenme alt boyutlarında 8. sınıf katılımcılarının 7.sınıf katılımcılara kıyasla daha düşük akademik güdülenme beceresine sahip olmaları liseye geçiş sınavlarının ergen üzerindeki stres, kaygı, korku duygusu olabilir. Okula karşı olan sorumluluk yanında bir de sınava olan sorumluluk çakıştığında ergen kendini çıkmaza girmiş gibi hissedebilir. Ergenlik dönemine denk gelen liseye geçiş sınavlarının öğrenciler üzerinde ki etkisi oldukça büyük olduğundan, en ufak başarısızlık sonucunda akademik olarak güdülenememelerine neden olabilir. Bu nedenler de 8. sınıf katılımcıların 7.sınıf katılımcılarına kıyasla daha düşük seviyede akademik güdülenme becerilerine sahip olmaları arasında görülebilir. Literatür araştırması sonucunda sınıf düzeyi değişkenine göre akademik güdülenme becerisinde farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar vardır (Demireğen, 2019; Edraki, Parvizi, Montaseri ve Pourahmad, 2017; Momanyi, Too ve Simiyu, 2015; Uluişik, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın, 2016). Bunların yanı sıra akademik güdülenme becerisinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Karatas ve Erden, 2014; Seyis, 2011; Nishimura ve Sakurai, 2017; Otis, Grouzet ve Pelletier, 2005; Schneider vd., 2008; Terzi, Ünal ve Gürbüz, 2012; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014).

Araştırmanın onuncu alt probleminde okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Analiz sonucunda okula bağlanma ile yaşam doyumu toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı çıkmıştır. Ergenlerin okula olan bağlılığı ve gösterdiği performans ilerde seçeceği meslekle ilişkili olabilir. Ergenin yaşam doyumu yeterince iyiye başarıya ulaşmak için kendindeki gücün farkında olmasına olanak tanıyabilir. Okula devamlılığını sağlayan bir ergen ne istediğini bilen, başarılı olmak için çabalayan bir profil çizer. Okula bağlanma da zorluk yaşamayan ergenler yaşamından doyum elde

etmekle birlikte kendilerine daha gerçekçi hedefler koyarlar. Bu sebepler okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olmasına neden oluyor olabilir. Yapılan literatür araştırmasında bu bulguyu destekleyen çalışmalar tespit edilmiştir (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013; Savi-Çakar, Karataş, 2017).

Analiz sonucunun bir diğeri de okula bağlanma ve akademik güdülenme toplam puanları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur. Okula devamlılık sağlayan bir ergenin akademik açıdan derslerini takip etmesi, not alması ve sınavlarına çalışması beklenir. Okula bağlanmanın en büyük faydalarından biri öğrencinin akademik olarak güdülenebiliyor olmasıdır. Okula süreklilik sağlayan bir öğrencinin motivasyonu da yüksek olduğundan kolayca akademik olarak güdülenebilir. Literatür araştırmasında akademik güdülenme yerine akademik motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir. Sonucunda çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmüştür (Schneider vd., 2008; Karaşar ve Kapçı, 2016; Frey, Ruckhin ve Schwab-Stone, 2009).

Son olarak yaşam doyumu ve akademik güdülenme toplam puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam doyumu olarak belli bir noktaya gelmiş bir ergen kendi sorumluluklarının farkında olacağından akademik olarak da güdülenerek başarıya ulaşması beklenir. Yaşam doyumu kişinin içinde bulunduğu ortam, arkadaş ilişkileri, ekonomik durumu gibi birçok etkenlerle ilişkilidir. Yaşam doyumunu olumsuz etkileyen bir durum yoksa öğrencinin derslerinden başarı göstermesi beklenir. Buna bağlı olarak akademik olarak güdülenmek için ergenin yaşamdan doyum alabiliyor olması beklenir. Bu sebepler yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkilerin pozitif ve anlamlı olmasına neden oluyor olabilir. Alan yazında yaşam doyumu düzeyinin doğrudan akademik güdülenmeyi etkileyen bir çalışmaya denk gelinmemiştir Fakat yaşam doyumu yerine öznel iyi oluş, akademik güdülenme yerine akademik motivasyon ile ilgili çalışmalara incelendiğinde öznel iyi oluş ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçları destekleyen bir çalışma bulunmaktadır (Eryılmaz, 2009). Benzer şekilde akademik güdülenme yerine akademik başarı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen

başka bir çalışmada yaşam doyumu düzeyinin akademik başarı ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki çıktığı sonucuna varılmıştır (Uz Baş, 2011; Kandemir vd., 2017).

Araştırmanın on birinci alt probleminde okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini yordama gücü incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okula bağlanmanın ve yaşam doyumunun akademik güdülenmeyi olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Akademik güdülenmedeki değişimin %65'i okula bağlanma ve yaşam doyumu tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisini önemli ölçüde yordadığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışma da daha önce incelenen okula bağlanma ,yaşam doyumu ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkilerle paralellik göstermektedir (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013; Savi-Çakar, Karataş, 2017; Schneider vd., 2008; Karaşar ve Kapçı, 2016; Frey, Ruckhin ve Schwab-Stone, 2009).

5.2 Öneriler

5.2.1 Klinisyenlere Yönelik Öneriler

Yaşam doyumu hayatın nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Özellikle ergenlik yıllarında yaşam doyumu tanımı farklılık gösterebilir. Bu sebeple ergenlerin akademik, sosyal, bilişsel becerilerinin daha sağlıklı gelişebilmesi için klinisyenlerin okul rehber öğretmenleri ile iş birliği içerisinde olmaları sağlıklı olacaktır. Psikolojik danışmanların veya psikologların okula bağlanma, yaşam doyumu ve akademik güdülenme problemi yaşayan ergenlere yönelik yardım hizmeti sunması faydalı olabilir. Konunun önemini vurgulamak adına ailelere ve ergenlere yönelik seminerler veya psikoeğitimler düzenlenebilir. Okula bağlanma sorunu yaşayan, yaşam doyumu iyi olmayan ve akademik olarak güdülenemeyen öğrencilerin ailelileri genelde kaygıya düştüklerinden psikolojik destek almak isteyebilirler. Bu noktada klinisyenler, ergeni daha yakından tanımak ve doğru rehberlik edebilmek için çocuğun problemine uygun test ve terapi yöntemlerinin kullanılması faydalı olabilir. Akademik açıdan sorumluluk alabilmeyi, akademik güdülenebilmeyi ve buna bağlı olarak yaşamdan doyum elde etmeye çalışan ergenlerin aileleri işin içine dâhil edilebilir. Klinisyenler çocuklarına nasıl sorumluluk kazandırılabilceğini bilmeyen ailelere somut öneriler de bulunarak farkındalık kazandırılabilir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde

klinsyenlerin ergenlerin bilişsel becerilerini geliştirme teknikleri kullandığı gözlenmiştir. Bu bilişsel süreçler; olaylardan sonuç çıkarma, yetenekleri geliştirme, motivasyon kazandırma gibi süreçleri kapsamaktadır. Bu bilişsel süreçlerin ergenlerde uygulanması güdülenme duygusunu arttırarak akademik açıdan farkındalık kazanmalarına neden olabilir. Yine yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde en çok akademik güdülenme konusunda en büyük olumlu müdahalenin klinsyenlerin grup terapisi yapıyor olmasıdır. Bu sayede ergenler okula bağlılık sağlayamama, olumsuz yaşam doyumunu ve akademik açıdan güdülenememe konusunda bu sorunu yaşayan diğer gençler sayesinde farkındalık kazanabilir. Grup terapisi, ergenin yalnız olmadığını ve sorunlarla baş etme konusunda kendinde oluşacak motivasyonun açığa çıkmasına yardımcı olabilir. Bu sayede ergen, okula bağlanma ve yaşam doyumunu hakkında olumlu düşünmeye başlayıp akademik açıdan da pozitif yönde güdülenerek başarıyı da beraberinde getirebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Aşağıda elde edilen bulgulardan yola çıkarak alanda çalışan psikologlara ve diğer uzmanlara yönelik ileride yapılacak çalışmalara ışık olabilecek öneriler bulunmaktadır.

1. Bu çalışmada okula bağlanmanın akademik güdülenme düzeyi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bağlanmanın önemini daha detaylı ele alan çalışmalar yapılarak akademik güdülenmenin önemine vurgu yapılabilir.
2. Akademik güdülenme ile ilişkili sınav kaygısı, okul tükenmişliği vb gibi değişkenler ele alınarak tekrar bir araştırma yapılabilir. Bu şekilde akademik güdülenmenin doğası daha iyi anlaşılabilir.
3. Araştırmanın çalışma grubu ortaokula giden öğrencilerle sınırlıdır. İlkokul, lise veya üniversite öğrencileri ile ilgili yapılacak çalışmalar daha kapsamlı sonuçlar verebilir.
4. Okulun fiziki şartlarının akademik güdülenme becerisi üzerindeki etkisini gösteren çalışmaların olmaması nedeni ile bu iki değişken bir arada detaylı bir şekilde incelenebilir.

5. Akademik güdülenme ile ilgili yapılan çalışmalar yurt dışındaki çalışmalara kıyasla daha az olduğundan deneysel ve uygulamalı çalışmalar faydalı olabilir.
6. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok ekonomik durum ve arkadaş ilişkilerinin akademik güdülenmeyi etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu iki değişkenle yapılacak daha detaylı çalışmalar yurt içinde ki çalışmaların akademik güdülenme becerisini açıklama da büyük bir önem kazandırabilir.
7. Yurtdışında yapılmış boylamsal çalışmaların ise okula bağlanma ve akademik güdülenme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan boylamsal çalışmanın okula bağlılık ve akademik güdülenme becerisi üzerinde etkisinin olduğu gözlenmiştir. Yurtiçinde yapılacak bu tür boylamsal çalışmalar akademik güdülenmenin doğasının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

6 KAYNAKLAR

Acar Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acar, A. E. (2011). *Kronik Hastalıkların, Hastaların Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Acar, M. (2009). *Zihinsel ve Fiziksel Özürlü Çocuğa Sahip Anne ve Babaları Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme: akademik öz yeterlilik ve akademik yükselme stillerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlilik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6(3). 1376-1398.

Akyol, S. U. (2013). *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*. 25(1), 23-35.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, And Student Motivation. *Journal Of Educational Psychology*. 84(3), 261–271.

Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The Relationship Between Academic Motivation And Academic Achievement Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 399–402.

Arastaman G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 102-112.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Effective, And Cognitive Engagement In School. *Relationship To Dropout. Journal Of School Health*. 79(9), 408- 415.

Argon T. ve İsmetoğlu M. (2016). Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5 (27), 238-249.

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

Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Özyeterlilik Ve Sınav Kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis Of Self-Efficacy Theory Of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*. 1(4), 287-310.

Başer-Şeker, G. (2009). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baykoçak C. (2002). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baysal, N. ve Dağlı A. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15 (59), 1250-1262.

Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 48-65.

Berkbigler, J. (2015). *School Connectedness: Contextualizing Issues In Extracurricular School Based Sports*. A Paper Presented To The Gordon Albright School of Education In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Education EGC640 School Counselling Project September.

Bilgin, O. ve Taş, I. (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Okul İklimi Ve Sosyal Medya Bağlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 12(26), 15-33.

Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving Student's Lives*. John Hopkins Bloomberg School of Public Health. Baltimore, MD.

Booker, C. K. (2006). School Belonging and the African American Adolescent: What Do We Know and Where Should We Go?. *The High School Journal*. 89(4), 1-7.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (T. V. Soylu Çev.). İstanbul: Pinhan (orijinal baskı tarihi 1969).

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 83- 98.

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bretherton, I. (1992). The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28(5), 759-775.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Casas, F., Bello, A., González, M. ve Aligué, M. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using A Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being? *Child Indicators Research*. 6(3), 433-460.

Chan, C. H. & Leung, M. T. (2015). The structural relationship of perceived academic support and self-regulated learning: The mediating role of achievement emotions and academic motivation. In *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology* (ACAP 2015).

Conchas, G. Q. (2001). Structuring Failure And Success: Understanding The Variability In Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*. 71(3), 475-505.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. T. Ergene (çev.), Ankara: Mentis Yayıncılık. (orijinal baskı tarihi 1977).

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

Çam O. ve Aydoğdu H. (2015). Bağlanma Sürecinin Madde Kullanım Bozukluğu Olan Ergen Açısından Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 22(1), 49-56.

Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, C. (2009). Anne-Babası Boşanmış Ve Boşanmamış Olan Ergenlerde Yalnızlık Ve Yaşam Doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(2), 493-525.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1990). A Motivational Approach To Self: Integration In Personality. *Nebraska Symposium On Motivation*. 38, 237-288.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-Determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 38(1), 3-14.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, And Inequity. *Journal Of Personality and Social Psychology*. 22(1), 113-120.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation And Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26(3&4), 325- 346.

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

Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*. 95(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49(1), 71-75.
- Dockery, A. M. (2003). *Happiness, life satisfaction and the role of work: Evidence from two Australian surveys*. Western Australia: Department of Economics School of Economics and Finance Curtin University of Technology.
- Doğan, B. ve Morali, S. (1999). Üniversite Öğretim Elemanlarının Sporla İlgili Tutumları İle Yaşam Ve İş Doyum Düzeylerinin Spor Yapma Alışkanlıkları İle İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(1), 16- 27.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach To Motivation And Personality. *Psychological Review*. 95(2), 256-273.
- Edraki, M., Parvizi, N., Montaseri, S., & Pourahmad, S. (2017). The Relationship Between Academic Motivation And General Health And The Effective Factors On This Relationship İn Female High School Students. *Int J School Health*. 4(1), 1-9.
- Eiser C. (1997). Children's Quality Of Life Measures. *Archives of Disease in Childhood*. 77(4) 350-354.
- Eiser, C. & Morse, R. (2001). Quality-Of-Life Measures İn Chronic Diseases Of Childhood. *Health Technol Assessment*. 5(4), 1-157.
- 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.
- Elliot, A. J. (1999). Approach And Avoidance Motivation And Achievement Goals. *Educational Psychologist*. 34(3), 169-189.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 6. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 975-989.
- Ferguson, Y. L. Kasser, T. & Jahng, S. (2010). Differences In Life Satisfaction And School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role Of Perceived Autonomy Support. *Journal of Research on Adolescence*. 21(3), 649-661.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (3.baskı), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M. & Provencher, P. J. (1995). Competitive And Recreational Sport Structures And Gender: A Test Of Their Relationship With Sport Motivation. *International Journal of Sport Psychology*. 26(1), 24-39.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic Motivation And School Performance: Toward A Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*. 20, 257-274.
- Fredricks, A. J. & Blumenfeld, C. P. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1): 59-109.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S., (2006). Is Extracurricular Participation Associated With Beneficial Outcomes? Concurrent And Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*. 42(4), 698–713.

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents In Transition: School And Family Characteristics In The Development Of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry and Human Development*. 40(1), 1-13.

Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 40, 518-543.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam*. G. Sart(çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (orijinal baskı tarihi 1988).

Goldbeck, L. Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life Satisfaction Decreases During Adolescence. *Quality Of Life Research*. 16(6), 969-979.

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.

Gordon, F. C. (2010). *School Belonging: An Exploration Of Secondary Students Perceptions Of Life At School*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of Washington.

Görgeç, İ., Kömür, Ş. ve Deniz, S. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının Güdülenme Stratejilerini Değerlendirmeleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, 147-160.

Gümüş, H. (2006). *Farklı Mesleklerde Çalışanların İş Ve Yaşam Doyumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gün, T. (2018). *Hemşirelik Öğrencilerinin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gürbüz, G. (2020). *Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri ile Eğitim Yöntemleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Hill, L. G. and Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School. *Psychology in The Schools*. 43(2), 231-246.

Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2005). Social Support As A Moderator Between Dating Violence Victimization And Depression/Anxiety Among African American And Caucasian Adolescents. *School Psychology Review*. 34(3), 309-328.

Ijzendoorn, M. V. (2007). Attachment At An Early Age (0-5) And Its Impact On Children's Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.7139&rep=rep1&type=pdf>.

Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q. & Kwok, O. (2016). Effects Of Extracurricular Participation During Middle School On Academic Motivation And Achievement At Grade 9. *American Educational Research Journal*. 53(5), 1343-1375.

İlğan, A. Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Öğrenci Algılarına Göre Okul Yaşam Kalitesi Ve Akademik Motivasyon Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Menderes ilçesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(2), 157-176.

Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward An Understanding Of Definitions And Measures Of School Engagement And Related Terms. *The California School Psychologist*. 8(1), 7-27.

Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile Akademik Başarıya GÜdülenme Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T. ve Müjdat, A. (2017). Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Akademik Erteleme Nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 285-302.

Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve GÜdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 16(1), 21-30.

Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The Contributions And Prospects Of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 19(2), 141-184.

Karaca, Ö. (2019). *Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Akademik GÜdülenmenin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde Bağlanma Stilleri Ve Yalnızlık Arasındaki İlişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 23(2), 33-46.

Karaşar, B. ve Kapçı, G. E. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma Ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 49(1), 21-42.

Karaşar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 35. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Karatas, H., & Erden. (2014). Academic motivation: Gender, Domain And Grade Differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 143, 708-715.

Kızıldağ, S. Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*. 42(189), 107-119.

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.

Klassen, R. M. Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic Procrastination Of Undergraduates Low Self-efficacy To Self- Regulate Predicts Higher Levels Of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 33(4), 915-931.

Köker, S. (1991). *Normal Ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lazzari, S. A. (2000). *Emotional Intelligence, Meaning And Psychological Well Being: A Comparison Between Early and Late Adolescence*. The degree of masters of arts graduate counselling psychology program. Trinity Western University.

LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors Of Academic Achievement And School Attachment Among Hispanic Adolescents. *Children and Schools*. 30(4), 197-210.

Mcknight, C. Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2002). Relationships Among Stressful Life Events, Temperament, Problem Behavior, And Global Life Satisfaction In Adolescents. *Psychology in the Schools*. 39(6), 677-687.

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.

Mouton, S. G. & Hawkins, J. (1996). School Attachment: Perspectives Of Low-Attached High School Students. *Educational Psychology*. 16(3), 297-304.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship With Teachers And Bonds With School An Investigation Of Patterns And Correlates In Middle Childhood. *Journal of Social Psychology*. 38(5), 423-445.

Neighbors, C. & Knee, C.R. (2003). Self-Determination And The Consequences Of Social Comparison. *Journal of Research in Personality*. 37(6), 529-546.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The Measurement Of Life Satisfaction. *Journal Of Gerontology*. 16(2), 134-43.

Nichols, S. (2008). An Exploration Of Students Belongingness Beliefs In One Middle School. *Journal of Experimental Education*. 76(2), 145-169.

Nishimura, T., & Sakurai, S. (2017). Longitudinal Changes In Academic Motivation In Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 42, 42-48.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change In An Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*. 97(2), 170-183.

Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul Ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5(42), 221-234.

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.

Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). Parantal Attachment, School Attachment And Life Satisfaction In Early Adolescence. *Elementary Education Online* 12 (3), 836-848.

Özdevecioğlu, M. (22-24 Mayıs 2003). İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *11. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Afyon: 693-710.

Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 28, 1-20.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Türk Geriatri Dergisi*. 6 (2), 72-74.

Paslanmaz, L. (2019). *Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.14(1), 210-224.

Penner, C. & Wallin, D. (2012). School Attachment Theory And Restitution Processes: Promoting Positive Behaviors In Middle Years Schools. *Canadian Journal of Educational Administration And Policy*. 137, 1-36.

Pittman, L.D. & Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality And Psychological Adjustment During The Transition To College. *The Journal Of Experimental Education*. 76(4), 343-361.

Polat, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Recepoglu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 311-326.

Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping Out Of High School: The Role Of Parent And Teacher Self-Determination Support, Reciprocal Friendships And Academic Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 44-45, 32-40.

Robert M. F. & Joanne Sanders-Reio (2001). The Influence Of Attachment On School Completion. *School Psychology Quarterly*.16(4), 427-444.

Rubinstein, B. B. (1980). On The Psychoanalytic Theory Of Unconscious Motivation And The Problem Of Its Confirmation. *Nous*. 14(3), 427-442.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1), 54-67.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus Of Causality And Internalization: Examining Reasons For Acting In Two Domains. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 57(5), 749-761.

Saracaloğlu, P., Kumral, A. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları Ve Akademik Güdülenme Düzeyler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 38-54.

Sarı M. (2011). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 147-160.

Savi Çakar, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *İlköğretim Online*. 10(1), 80-90.

Savi-Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi Ve Yaşam Doyumu. *Eğitim ve Bilim*. 42(189), 121-136.

Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. & de 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.

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulanmaya*. (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Shochet, I. M. Homel, R. Cockshaw, W. D. & Montgomery, D. T. (2008). How Do School Connectedness And Attachment To Parents Interrelate In Predicting Adolescent Depressive Symptoms?. *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 37 (3), 676-681.

Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward A Positive On Violence Prevention In Schools: Building Connections. *Journal of Counseling and Development*. 82 (3), 287-293.

Soysal, Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri*. 8, 88-89.

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.

Stewart, E. B. (2007). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, And Parental Involvement. *Education and Urban Society*. 40(2), 179-204.

Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2012). Positive Youth Development, Life Satisfaction And Problem Behavior Among Chinese Adolescents In Hong Kong: A Replication. *Social Indicator Research*. 105(3), 541-559.

Şakiroğlu, M. O. (2016). *Geç Ergenlikte Psikolojik Uyum, En İyi Arkadaş Kabul Reddi ve Akran Bağlanması Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabuk, M. E. (2009). *Elit Sporcularda İş Aile Çatışması ve Yaşam Tatmini İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşçı, D. A. (2012). *Dershaneye Giden 8. Sınıf Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Güdülenmeleri ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik Döneminde Bulunan (12-15 Yaş) Öğrencilerin Akademik Başarılarında Okulun Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Terzi, M., Ünal, M. ve Gürbüz, M. S. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(1), 51-60.

Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 35(158), 76-89.

Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B., (2008). Duygusal Zeka Mizah Tarzı Ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(30), 1-18.

Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R., & Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance And Student-Teacher Interaction As Predictors Of School Attachment Among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*. 39(7), 1-22.

Uluişik, V., Beyleroğlu, M., Suna, G., ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 5092- 5106.

Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi Ve Aile Katılımının Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uz Baş, A.(2011). İlköğretim Çocuklarda Mükemmeliyetçilik Boyutları: Kaygı, Yaşam Doyumu Ve Akademik Başarı İle İlişkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36-(162),261-272.

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

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction Et Validation De L'échelle De Motivation En Education (EME). [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*. 21(3), 323-349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure Of Intrinsic, Extrinsic And Motivation In Education. *Educational And Psychological Measurement*. 52(4), 1003-1017.

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. E-Leader Manila. USA: San Diego.

Weiner, B. (1979). A Theory Of Motivation For Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71(1): 3-25.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal And Intrapersonal Teories Of Motivation From An Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1), 1-14.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 1-9). New York: Routledge.

Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7,(19), 773-795.

Yıldırım, T. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Algılanan Sosyal Destek Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, G. Keser, A. ve Yorgun, S. (2010). Konaklama İşletmelerinde Çalışan Sendika Üyelerinin İş ve Yaşam Doyumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*. 6 (1), 90-107.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1), 82-91.

7 EKLER

EK A: ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, İstanbul Arel Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Psikolog Yasemin Kandemir tarafından Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sapancı danışmanlığında, ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisini incelemek amacıyla yüksek lisans kapsamında yürütülmektedir. Araştırmaya katılmanız tamamen gönüllük esaslı olup ortalama 10 dakika sürecektir.

Çalışmada sizden istenen bilgiler bireysel olarak kimliğinizi belirlemeye yönelik değil sadece katılımcıları tarif etmeye yöneliktir. (yaş, cinsiyet vb gibi) Verilen cevaplar tamamen gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Doldurulması talep edilen anketler kişisel rahatsızlık verecek içerikleri kapsamamaktadır. Ancak katılım sırasında herhangi bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı bırakabilirsiniz. Böyle bir durumda sorumlu kişiye çalışmadan ayrılmak istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

BU ÇALIŞMA 10-13 YAŞLARI ARASINDAKİ BİREYLERİ KAPSAMAKTADIR. LÜTFEN YAŞINIZ BU ARALIKTA YER ALIYORSA ANKETİ DOLDURUNUZ.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için e-posta yoluyla iletişime geçebilirsiniz:

(e-posta: yasemin_kandemir@outlook.com)

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Onaylıyorum ()

EK B: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2) Yaşınız: 10() 11 () 12 () 13 ()

3) Kaçınıcı Sınıftasınız? : 5 () 6 () 7() 8 ()

4) Anneniz Sağ Mı? : Evet () Hayır ()

5) Annenizin Eğitim Durumu: Okur- yazar değil () İlkokul ()

Ortaokul () Lise () Üniversite ve Üstü ()

6) Babanız Sağ mı? : Evet () Hayır ()

7) Babanızın Eğitim Durumu: Okur- yazar değil () İlkokul () Ortaokul ()

Lise () Üniversite ve Üstü ()

8) Anne ve Babanızın Birliktelik Durumu Nedir? : Birlikte ()

Boşanmış () Annem ve Babam Hayatta Değil ()

9) Kiminle Yaşıyorsunuz? : Annem ve Babamla Birlikte () Annemle ()

Babamla () Diğer ()

10) Ekonomik Durumunuzu Nasıl Algılıyorsunuz? : Kötü () Orta ()

İyi ()

11) Okulda Ders Dışı Etkinliklere Katılır Mısınız?(okul takımı, tiyatro vs):

Evet () Hayır ()

12) Okulunuzun Fiziki Durumunu Yeterli Buluyor Musunuz?: Yeterli ()

Kısmen Yeterli () Hiç Yeterli Değil ()

13) Okul arkadaşlarınızla aranız nasıldır?: Kötü () Orta () İyi ()

14) Okul Öğretmenlerinizden memnun musunuz?: Evet () Hayır ()

15) Genellikle Hangi Aralıkta Notlar Alırsınız?: 20-50 () 50-70 ()

70-85 () 85-100 ()

EK C: OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ

		<u>Kesinlikle Katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kesinlikle Katılıyorum</u>
1	Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2	Bu okulda olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
3	Okulumu seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Okulumda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
6	Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	1	2	3	4	5
7	Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
8	Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
9	Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz öğrencilerine çok destek olurlar.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
12	Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.	1	2	3	4	5

EK D: YAŞAM DOYUM ÖLÇEĞİ

		<u>Hiç Katılmıyorum</u>	<u>Çok Az Katılıyorum</u>	<u>Orta Düzeyde Katılıyorum</u>	<u>Büyük Oranda Katılıyorum</u>	<u>Tamamen Katılıyorum</u>
1	İdeallerime yakın bir yaşantım var.	1	2	3	4	5
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.	1	2	3	4	5
3	Yaşantımdan memnunum.	1	2	3	4	5
4	Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.	1	2	3	4	5
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5

EK E: AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

		<u>Kesinlikle Uygun Değil</u>	<u>Uygun Değil</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Uygun</u>	<u>Kesinlikle Uygun</u>
1	Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
2	Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	1	2	3	4	5
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	1	2	3	4	5
9	Kendime koyduğum hedefler, çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	1	2	3	4	5
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider.	1	2	3	4	5
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırm ki, teneffüs zili için neden bu kadar erken çaldığına şaşırırm.	1	2	3	4	5
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15	Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16	Zor bir konu ile karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konu ile ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	1	2	3	4	5
20	Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.	1	2	3	4	5



EK F: ETİK KURUL KARARI



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 69396709-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararı Hk.

Sayın Yasemin KANDEMİR

Üniversitemiz Etik Kurulu'nun **20.05.2020** tarih ve **2020/03** sayılı toplantısında alınan karar aşağıda sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Argun KARACABEY
Rektör

KARAR NO-05: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Klinik Psikoloji yüksek lisans programı öğrencisi **Yasemin KANDEMİR**'in “**Ortaokula Giden Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisi Üzerine Etkisi**” isimli çalışması görüşüldü. **Yapılan görüşmeler sonucunda;** öğrenci Yasemin KANDEMİR'in çalışmasının, raportörün de görüşü doğrultusunda etik ilkelere uygun olduğuna katılanların oy birliği ile karar verildi.

8 ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Yasemin KANDEMİR

ORCID Numarası : 0000-0001-6373-5248

Öğrenim Durumu

2011 – 2016 Lisans: Uludağ Üniversitesi- Psikoloji

2019 – 2021 Yüksek Lisans: İstanbul Arel Üniversitesi – Klinik Psikoloji

