

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BELİRLENEN HEDEFİN TÜRÜ VE EBEVEYN
TUTUMUNUN AKADEMİK MOTİVASYONLA İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNNUR YÜZÜAK

**ANKARA
KASIM, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BELİRLENEN HEDEFİN TÜRÜ VE EBEVEYN
TUTUMUNUN AKADEMİK MOTİVASYONLA İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜNNUR YÜZÜAK

DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ

**ANKARA
KASIM, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Günnur YÜZÜAK adlı öğrencinin hazırladığı “Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyonla İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

_____ Jüri Üyeleri _____

_____ İmza _____

Başkan Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Üye Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

Üye Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2022 tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Günnur YÜZÜAK

ÖZET

BELİRLENEN HEDEFİN TÜRÜ VE EBEVEYN TUTUMUNUN AKADEMİK MOTİVASYONLA İLİŞKİSİ

YÜZÜAK, Günnur

Yüksek Lisans Tezi / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Kasım, 2022, xv + 91 sayfa

Bu araştırmanın asıl amacı, başarı hedeflerinin türü ve ebeveyn tutumlarının akademik motivasyonla ilişkisini incelemektir. Araştırma grubunun başarı hedeflerinin türünde, ebeveyn tutumlarında ve akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyet, lise türü ve anne-baba medeni durumlarına göre oluşabilecek farkların incelenmesi ise araştırmanın alt amaçlarındandır. Bu amaçlar doğrultusunda ilişkiyel tarama modeli araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Ankara'daki çeşitli liselere ve özel öğretim kursuna devam eden toplam 364 üniversiteye hazırlık öğrencisi bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur (Yaş: $\bar{X}=17,5$ ss=1,057). Araştırmanın katılımcıları, Kişisel Bilgi Formu, 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği'ni çevirimiçi formlar aracılığıyla doldurmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı hedeflerinin türü ve ebeveyn tutumlarının akademik motivasyonla ilişkisinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyon düzeyinde cinsiyete göre oluşabilecek farkların incelenmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Lise türü ve anne-baba medeni durumuna göre oluşabilecek farkların incelenmesi için ise tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda öğrencilerin başarı hedeflerinin türü ve ebeveyn tutumu ile akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin başarı hedeflerinin türünde cinsiyet, lise türü ve anne-baba medeni durumuna göre bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak ebeveyn tutumlarında cinsiyet ve anne baba medeni durumuna göre fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan ebeveyn tutumlarının öğrencilerin lise türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Son olarak öğrencilerin

akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyet, lise türü ve anne-baba medeni durumuna göre bir fark olmadığı görülmüştür. Bulgular, literatürdeki araştırmalar bağlamında tartışıldıktan sonra araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: akademik motivasyon, başarı hedef modeli, anne baba tutumu, hedef belirleme.



ABSTRACT

THE LEVEL OF THE DETERMINED GOAL AND THE RELATIONSHIP OF PARENTAL ATTITUDE WITH ACADEMIC MOTIVATION

YÜZÜAK, Günnur

Master's Degree / Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

November, 2022, xv + 91 pages

The main purpose of this research is to examine the relationship between the type of achievement goals and parental attitudes and academic motivation. Examining the differences that may occur in the type of success goals, parental attitudes and academic motivation levels of the research group according to gender, high school type and marital status of the parents is one of the sub-objectives of the research. For these purposes, the relational survey model was used as a research method. A total of 364 university preparatory students attending various high schools and private education courses in Ankara constituted the research group of the study (Age: $\bar{X}=17.5$ $sd=1,057$). The participants of the study filled the Personal Information Form, the 3 x 2 Achievement Goal Model Scale, the Parent Attitude Scale and the Academic Motivation Scale via online forms. The obtained data were analyzed using the SPSS program. Pearson correlation analysis was applied to examine the relationship between the type of achievement goals and parental attitudes and academic motivation. Independent groups t test was applied to examine the differences that may occur according to gender in the type of achievement goals, parental attitude and academic motivation level. Single factor ANOVA was used to examine the differences that may occur according to the type of high school and the marital status of the parents. As a result of these analyzes, it was revealed that there is a significant relationship between the type of students' achievement goals, parental attitude and academic motivation level. It was observed that there was no difference in the type of achievement goals of the students according to gender, high school type and marital status of the parents. However, it was found that there was a difference in parental attitudes according to gender and marital status of parents. On the

other hand, it was observed that parental attitudes did not differ according to the high school type of the students. Finally, it was seen that there was no difference in the academic motivation levels of the students according to gender, high school type and marital status of the parents. After the findings were discussed in the context of the studies in the literature, the results of the research were expressed and suggestions were made for future research.

Key Words: academic motivation, achievement goal model, parental attitude, goal setting.



ÖNSÖZ

Bana öğrettikleri, bilgeliği, sabır ve anlayışı için ayrıca yüksek lisans tezimi tamamlayabilmem adına bana verdiği motivasyon için sevgili danışman hocam Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş'e teşekkürü bir borç bilirim. Lisansüstü eğitime başladığım günden bu yana bana cesaret veren rol modelim Prof. Dr. Müge Artar'a verdiği emekler ve tez önerimi hazırlamamdaki katkılarından dolayı minnettarım. Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman hocama gelişimime sunduğu katkıları, her daim destekleyici tutumu ve samimiyeti için sonsuz teşekkür ederim. Prof. Dr. Cem Şafak Çukur hocama lisans eğitimim boyunca bana öğrettikleri ve yüksek lisans tezime sunmuş olduğu katkılardan dolayı minnettarım. Dr. Eylem Gökçe Cengiz hocama ve ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma bana sunmuş oldukları katkılar için çok teşekkür ederim.

Psikoloji bölümünü tercih etmem için beni yüreklendiren, lisans ve lisansüstü eğitim hayatımda her zaman desteğini hissettiğim, felsefi sorularıyla bana ışık olan sevgili felsefe öğretmenim Erkut Yazgan'a teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmayı gerçekleştirebilmem için bana gerekli örnekleme sağlayan ve yaşadığım zorluklarda bana destek olan Yorum Zeka Eğitim Kurumlarına, sevgili ağabeyim Bekir Şahan'a, değerli müdürüm Mutlu Yaman ve en büyük destekçilerimden Salih Koç'a müteşekkirim.

Beni her zaman yüreklendiren, hep yanımda olan, bu çalışmayı ortaya koymamda bana çok büyük desteği olan, yol göstericim Psk. Dan. Hilal Bozkuş'a bu zorlu süreçte bana yol arkadaşlığı ettiği ve dert ortağı olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Bana desteklerini her zaman hissettiren Psk. Ganime Nur Özkan ve Psk. Dan. Ahmet Melih Açıkgöz'e teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte rahatlıkla empati kurabildiğim dönem arkadaşım Psk. Selnur Akdoğan Pektaş'a teşekkür ederim. Beni kendi evladından ayırt etmeyen ve her zaman destekleyen kayınvalideme ve teyzeme de minnettarım.

En zor ve stresli anlarımda, pes etmeye meyillendiğimde, tüm duygu karmaşalarımıdan beni çıkaran, gücümün, mutluluğumun ve azmimin kaynağı sevgili eşim ve yuvam Mert Yüzüak varlığına ve desteğine teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde en çok emeği olan, her zaman bana destek olan ve güzel kalbine hayran olduğum annem, herşeyim Gülizar Kayhan ve bana her zaman güvenen, çok sevdiğim babam Nuri Kayhan'a minnettarım.

Günnur YÜZÜAK



Lösemili çocuklara...

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	6
Önem.....	7
Sayıtlar.....	8
Sınırlılıklar	8
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Hedef Kavramı.....	9
Hedeflerin Davranışa Yansıması.....	9
Hedef Belirlemenin Önemi	10
Hedef Belirleme Kuramı	11
Başarı Hedef Modeli	13
Hedef Türleri	16
İçsel ve Dışsal Hedefler.....	16
Ustalaşma ve Performans Hedefleri.	16
Kişisel Hedefler.	16
Üst Düzey-Orta Düzey ve Alt Düzey Hedefler.	17
Sosyal Hedefler.	17
Mesleki Hedefler.	17
Hedef Belirlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	18
Hedef Belirlemeyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	19
Ebeveyn Tutumu.....	20
Ebeveyn Tutumlarını Etkileyen Faktörler.....	21
Kültürel Değerler.....	21
Çocuğun Cinsiyeti.	21

Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası	21
Ailenin Gelir Düzeyi	22
Kuramsal Açından Ebeveyn Tutumları	22
Otoriter Biçim	22
Demokratik Biçim	23
İzin Verici Biçim	23
Ebeveyn Tutumlarının Boyutları	23
Duygusal Sıcaklık	23
Aşırı Koruyuculuk	24
Reddedicilik	24
Ebeveyn Tutumlarıyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	24
Ebeveyn Tutumlarıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	24
Motivasyon	25
Başlıca Motivasyon Kuramları	26
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	27
ERG Kuramı	28
Çift Faktör Kuramı	28
Başarma İhtiyacı Kuramı	29
Pekiştirme Kuramı	30
Adams’ın Eşitlik Kuramı	31
Beklenti Kuramı	31
Hedef Belirleme Kuramı	32
İş Ortamında Motivasyon	33
Dışsal ve İçsel Motivasyon	33
Akademik Motivasyon	34
Akademik Motivasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
Akademik Motivasyonla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	37
BÖLÜM 3	39
YÖNTEM	39
Araştırma Modeli	39
Araştırma Grubu	39
Verilerin Toplanması	41
Veri Toplama Araçları	42
Kişisel Bilgi Formu	42
3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği	42
Anne-Baba Tutum Ölçeği	43
Akademik Güdülenme Ölçeği	45
Verilerin Çözümlemesi	47

BÖLÜM 4.....	49
BULGULAR VE YORUMLAR	49
Bulgular	49
Başarı Hedeflerinin Türü, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyon Puanlarına İlişkin Bulgular	49
Başarı Hedeflerinin Türü, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyonun Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin Bulgular	50
Başarı Hedefleri, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyonun Lise Türü ve Anne Baba Medeni Durumuna Göre Farklarına İlişkin Bulgular	53
Başarı Hedefleri, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyon Değişkenlerinin İlişkisine Dair Bulgular	58
Yorumlar	60
Araştırmadaki Demografik Değişkenler Bağlamında Gruplar Arası Farklılıkların Yorumlanması	61
Başarı Hedeflerinin ve Anne Baba Tutumlarının Akademik Motivasyonla İlişkisinin Yorumlanması	62
BÖLÜM 5.....	64
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	64
Sonuçlar	64
Öneriler	66
Araştırmacılara Öneriler.....	66
Eğitimcilere Öneriler.....	67
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	81
EK 1. Etik Kurul Onayı	82
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	83
EK 3. Uygulama Yapılacak Kurumdan Alınan Onay.....	84
EK 4. Kişisel Bilgi Formu	85
EK 5. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği	86
EK 6. Anne Baba Tutum Ölçeği	87
EK 7. Akademik Güdülenme Ölçeği	89
EK 8. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu	90
EK 9. Bilgilendirilmiş Onam Formu	91
BENZERLİK BİLDİRİMİ	92
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri	40
Tablo 2. Değişkenlerin Betimsel İstatistik Değerleri	48
Tablo 3. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	49
Tablo 4. Erkek ve Kadın Öğrencilerde Başarı Hedefleri Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5. Erkek ve Kadın Öğrencilerde Anne Baba Tutumu Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 6. Erkek ve Kadın Öğrencilerde Akademik Güdülenme Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları	53
Tablo 7. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli'nde Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları	55
Tablo 8. Anne Baba Tutumlarında Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları	56
Tablo 9. Akademik Güdülenmede Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları	57
Tablo 10. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Pearson Korelasyon Değerleri	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. İkili Başarı Hedef Modeli.....	13
Şekil 2. Üçlü Başarı Hedef Modeli.....	14
Şekil 3. 2 x 2 Başarı Hedef Modeli	14
Şekil 4. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli	15
Şekil 5. Kapsam Kuramları	27
Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	28
Şekil 7. Süreç Kuramları	30



KISALTMALAR

YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
TDK	Türk Dil Kurumu
ABTÖ	Anne Baba Tutum Ölçeği
AGÖ	Akademik Güdülenme Ölçeği
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
OKB	Obsesif Kompulsif Bozukluk



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuştur. Ardından araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Motivasyon, yaşam boyunca bir işi, çalışmayı ortaya koyarken bireyleri harekete geçiren güçtür. Türkçede yer alan “güdü” ve “güdülenme” terimleri, İngilizcede “motive” ve “motivation” kavramlarına karşılık olarak kullanılır. Motivasyon ya da Türkçesi ile güdülenme, insanı davranışta bulunmaya iten, bu davranışların şiddetini belirleyen, davranışlara işaret eden ve bu davranışların sürekliliğini sağlayan birden çok sebep ve mekanizma barındırır (Arık, 1996).

Motivasyon kavramı literatürde çokca araştırıldığı için konuya ilişkin pek çok kuram ortaya atılmıştır. Motivasyon kuramlarının başlıcaları; İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Maslow, 1965, 1970), ERG Kuramı (Alderfer, 1972), Çift Faktör Kuramı (Herzberg, 1966), Başarma İhtiyacı Kuramı (McClelland, 1961), Eşitlik Kuramı (Adams, 1965), Beklenti Kuramı (Vroom, 1964), Hedef Belirleme Kuramı (Locke ve Latham, 2002)’dir. Bu kuramları; davranışsal, hümanistik, bilişsel ve sosyal öğrenme olmak üzere 4 temel yaklaşım olarak sınıflandırabiliriz. Davranışçı psikologlar öğrenmeyi açıklamak üzere pekiştireç, ödül, ceza ve model alma gibi kavramlar geliştirmişler ve öğrenciyi güdülemek için de bu kavramlardan faydalanmışlardır (Riggio, 2013). Bu yaklaşıma göre pekiştireç elde etmek veya cezadan kaçınmak için bir davranışta bulunmaya güdüleniriz (Pintrich ve Schunk, 1996). Hümanistik yaklaşımın temsilcilerinden Maslow (1970) ise güdülenme konusunda kendine saygı ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçları vurgulamaktadır. Bandura’nın (1977b) Sosyal Bilişsel Kuramı’na göre güdülenmede amaçların değeri, amaçlara ulaşma beklentisi ve kendini yeterli hissetme gibi kaynaklar vardır. Bilişsel yaklaşıma göre bir davranış, yalnızca o davranışın geçmişte ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması ile değil; inançlar, hedefler, beklentiler ve değerler gibi bize özgü düşünceler tarafından belirlenmektedir (Weiner, 2005). Bu

kuramlardan hareketle motivasyonu etkileyen pek çok değişkenin var olduğu söylenebilir.

İnsan yaşamının her alanında motivasyondan söz edilebilir. Eğitim ortamları da bu alanlardan biridir ve özellikle öğrenme sürecindeki performansı belirleyen kavram olan 'akademik motivasyon' kavramının bu alanda kullanıldığı alanyazında görülmektedir. Akademik motivasyon, akademik işlerle ilgili gereken enerjinin elde edilmesi olarak tanımlanabilir (Bozanoğlu, 2004). Öğrencinin kişiliği, yetenekleri, öğrenme materyallerinin özellikleri, fiziki ortam, öğrenmeyle ilgili teşvikler ve öğretmen davranışları gibi pek çok öğeyi içinde barındırır (Slavin, 2013). Akademik motivasyon üzerinde belirleyici unsurlardan biri de hedef belirleme davranışları olabilir. Hedef belirleme sürecini ve sonuçlarını açıklamaya çalışan temel kuramlardan biri Locke ve Latham (2002) tarafından geliştirilen Hedef Belirleme Kuramı'dır. Bu kurama göre belirli, zor hedefler, "Elinden gelenin en iyisini yap." hedefi gibi kolay, belirsiz ve soyut hedeflere göre daha yüksek düzeyde görev performansı ile sonuçlanmaktadır (Locke ve Latham, 2006). İnsanlardan ellerinden gelenin en iyisini yapmaları istendiğinde yapmazlar çünkü "Elinden gelenin en iyisini yap." hedefinin dışsal bir referansı yoktur ve bu nedenle kendine özgü olarak tanımlanır. Locke ve Latham (2002)'a göre net, ulaşılabilir ve geri bildirim içeren hedefler koymak çalışanlar için oldukça motive edicidir.

Hedefler performansı dört mekanizma yoluyla etkiler (Locke ve Latham, 2006). İlk olarak, hedefler yönlendirici bir işlev görür; dikkati ve çabayı amaca yönelik faaliyetlere yaklaştırmaya ve amaç dışı faaliyetlerden uzaklaştırmaya yönlendirirler. Bu etki hem bilişsel hem de davranışsal olarak gerçekleşir. İkincisi, hedeflerin enerji verici bir işlevi vardır. Yüksek hedefler, düşük hedeflere göre daha fazla çaba gerektirir. Üçüncüsü, hedefler çabanın sürdürülebilirliğini etkiler. Kişilerin bir görev için harcadıkları zamanı kontrol etmelerine izin verildiği durumlarda, kişiler zor hedefler karşısında daha çok çaba göstermektedirler (LaPorte ve Nath, 1976). Bununla birlikte, zaman ve çabanın yoğunluğu arasında genellikle ters yönde bir ilişki vardır; zor bir hedefle karşı karşıya kalındığında, kısa bir süre için daha hızlı ve yoğun çalışmak veya uzun bir süre için daha yavaş ve daha az yoğun çalışmak mümkündür (LaPorte ve Nath, 1976). Dördüncüsü, Wood ve Locke (1990)'a göre hedefler, görevle ilgili bilgi ve stratejilerin uyarılmasına, keşfedilmesine ve/veya kullanımına yol açarak eylemi dolaylı olarak etkiler. Bu dört mekanizma, kişinin hedefine ulaşması için gereken akademik motivasyonu edinmesini sağlayabilir.

Hedeflerin performansa etki eden mekanizmalarına ek olarak belirlenen hedefin yönelimi de akademik motivasyon üzerinde etkili olabilir. Drach-Zahavy ve Erez (2002), bir durumu tehdit olarak gören bir başka deyişle başarısızlığa odaklanan kişilerin, aynı durumu meydan okuma olarak görenlere bir başka deyişle başarıya ve çabanın faydasına odaklanana göre önemli ölçüde daha düşük performans elde ettiğini göstermiştir. Burada başarısızlığa odaklanan kişilerin hedef yönelimi performans iken, başarıya odaklanan kişilerin hedef yönelimi ustalaşmadır (Locke ve Latham, 2002). Locke ve Latham (2002)'a göre insanlar için karmaşık olan görevlerde ustalaşma hedefleri, performans hedeflerinden daha üstündür ancak her ikisinin bir arada kullanımını inceleyen çalışmaların sayısı görece azdır. Ustalaşma ve performans hedefleri farklı hedef yönelimleri olsa da insanlar bir alanda ustalaşma hedefi koyarken başka bir alanda performans hedefi koyabilir. Bu farkın oluşmasında ve hedef yöneliminin belirlenmesinde kişinin içinde bulunduğu bağlam aktif bir rol oynayabilir.

Belirlenen hedef yöneliminin yanı sıra öğretmen tutumları, öğrencinin beklentileri, okul iklimi, derslere katılım, problem çözme becerisi, akademik erteleme gibi faktörler de akademik motivasyon üzerinde etkilidir (Eryılmaz, 2013; Yurtseven ve Doğan, 2019). Bunlara ek olarak akademik motivasyon üzerinde aile ilişkilerinin de etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Alfaro ve Taylor, 2015; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Song, Bong, Lee ve Kim, 2015). Aile ilişkileri, kapsamlı ve karmaşık ilişki ağlarını içermekle birlikte en önemli parçalarından birini anne baba tutum ve davranışlarının oluşturduğu söylenebilir. Anne-babalık stilleri ve anne baba davranışları farklı şekilde adlandırılırsalar da literatürde ebeveyn tutumları şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Ebeveyn tutumu çalışmalarında öncü isimlerden Baumrind (1971)'e göre ebeveyn tutumları, iki temel boyuta dayanılarak sınıflandırılmaktadır: Kabul ve kontrol boyutları. Kabul boyutu, ebeveyn ile çocuklar arasındaki duygusal bağa vurgu yaparken kontrol boyutu çocukların kurallara uygun davranmasında anne babanın üstlendiği rolü ifade etmektedir. Literatürde anne baba tutumları ile akademik motivasyonun ilişkisini gösteren araştırmalar mevcuttur (Sung ve Padilla, 1998; Turner, Chandler ve Heffer 2009). Kabul edici ve ilgili davranan anne babaların çocuklarının akademik motivasyonlarının arttığı ortaya konmuştur (Gogoi, 2014). Bir başka araştırmanın sonucuna göre çocuklarını denetleyen ve onların çalışmalarını izleyen ebeveynlerin çocuklarının akademik motivasyonları daha yüksektir (Lowe veDotterer, 2013). Kabul boyutu ve kontrol boyutunun ayrı ayrı akademik motivasyonla ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu boyutların arasında bir ilişki olabileceği

söylenbilir. Mevcut çalışmaya ihtiyaç duyulmasının sebeplerinden biri bu ilişkiyi araştırmaktır. Fakat yapılan bir başka çalışmada, kontrol boyutu akademik motivasyonun alt boyutlarından birini olumsuz bir şekilde yordamaktadır bir başka deyişle akademik motivasyonun düşük olmasında ebeveynin kontrolü yordayıcıdır (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Kontrolün algılanış biçimi kültüre göre değişiklik gösterebilir. Yapılan bu araştırmada anne baba tutumları ile akademik motivasyonun ilişkisinin araştırılmasındaki sebeplerden bir diğeri de kontrolün Türk kültüründeki algılanış biçimini anlamaya çalışmaktır.

Baumrind (1971), anne ve babaların çocuklarına göstermiş olduğu tutum ile davranışları “çocuk yetiştirme biçimi” şeklinde isimlendirmiş, üç farklı çocuk yetiştirme biçimi öne sürmüştür: otoriter veya yetkeci, açıklayıcı otoriter, demokratik veya yetkili ve izin verici. Otoriter biçim; kabul ve ilginin az, denetimin ise fazla olduğu biçimdir. Bu ailelerde çocuklardaki özerk davranışların yerini bağımlı ve itaatkar davranışlar alır. Otoriter ebeveynlik biçiminde, çocuklar belirli olan kurallara uyum sağlamadıklarında ceza uygulanır ve ebeveynler çocukları ile görüş alışverişine pek fazla başvurmazlar, genellikle söyledikleri her şeyin çocukları tarafından sorgulanmadan kabul edilmesini arzularlar (Baumrind, 1966). Otoriter yapıdaki anne babalar, otoritenin sağlanabilirliğine çok fazla önem gösterirler ve çocuklarının bu otoriteyi zedeleme uğraşlarına karşı çıkarlar (Maccoby ve Martin, 1983). Otoriter biçimde yetiştirilen çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşadığı, içe kapanık ve kaygılı olduğu, çevresine ve kendisine güvensizlik yaşadığı, otoritenin ortamda olduğu durumlarda kurallara uyduğu fakat otoritenin olmadığı durumlarda kurallara karşı geldiği gözlenmiştir. Ayrıca bu çocuklar kendilerinden güçlü insanlara karşı itaatkar, kendilerinden güçsüz insanlara karşı saldırgan davranışlar sergilemektedir (Kuzgun, 1991; Baumrind, 1966, 1971; Yılmaz 1999). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde, otoriter ebeveynlerin çocuklarının demokratik ebeveynlerin çocuklarına göre daha olumsuz davranışlar geliştirdiği, saldırgan davranışlarda bulunduğu, duygu düzenlemede zorluklar yaşadığı görülmektedir (Spera, 2005; Eldeleklioğlu 2007; Yaman, 2018).

Baumrind (1971)’in çocuk yetiştirme biçimlerinden diğeri olan demokratik biçimde; hem denetim hem de kabul ve ilgi fazladır. Demokratik aileler, çocuklarını denetler, onları kontrol eder fakat aynı zamanda onların özerk bireyler olabilmeleri için destek sağlar. Demokratik ebeveynler çocuklarının kendi istekleriyle kurallara uymalarını ve olgun davranmalarını beklerler. Bu ebeveynler çocuklarına karşı ilgili ve yakındırlar, sabırlı bir şekilde çocuklarını dinlerler, aileyi ilgilendiren kararlarla ilgili çocukların

görüşlerine de başvururlar (Baumrind, 1966). Demokratik ebeveynlerin otoriter ebeveynlerden farkı bağımsızlığı ve bireyselliği desteklemeleridir. Demokratik anne babalık biçiminin, çocuklarda gelişmiş güven duygusu, özerklik, sorumluluk bilinci, olgunlaşma, arkadaşlarıyla iletişim kurmada başarı, akademik başarıda artış, sosyal uyum, kişisel gelişim ve yaratıcılık şeklinde pozitif sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Kuzgun, 1991; Baumrind, 1966, 1971; Yılmaz 1999). Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, demokratik ebeveynlerin çocuklarının, akademik başarısı ve öz yeterliği ile sosyal uyumu yüksek bireyler olduğu görülmüştür (Spera, 2005; Yıldırım 2018). Güçlü akademik öz yeterlik inançları, bireylerin akademik motivasyonlarının yükselmesini sağlamaktadır (Koca ve Dadandı, 2019).

İzin verici biçimde ise anne babalar çocuklarına ilgili ve yakın davranırlar fakat bu ailelerde denetim oldukça azdır. Bu anne babalar, çocuklarının bütün konularda kendi kararlarını almalarına izin verirler. İzin verici anne babaya sahip çocuklar, istediği zaman istediği gibi davranır bir başka deyişle izin almadan arkadaşlarıyla sokakta geç saatlere kadar gezebilir, istediği saatte yatıp istediği saatte kalkabilir (Baumrind, 1966). İzin verici ebeveynler, çocuklarının akademik gelişimini yeterince takip etmediği için çocukların akademik motivasyonu düşük olabilir, bu bağlamda izin verici tutum ile akademik motivasyon ilişkisinin incelenmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını gözlemlemesi ve takip etmesi içsel motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Rodríguez, Piñeiro, Gómez-Taibo, Regueiro, Estévez ve Valle, 2017).

Baumrind (1966)'in ebeveyn tutumu çalışmalarına ek olarak Maccoby ile Martin (1983) çocuk yetiştirme biçimlerinin içerisinde “duyarlılık” ve “talepkarlık” boyutlarının yer aldığını ifade etmiştir. Maccoby ile Martin ifade ettikleri boyutlardan yola çıkarak otoriter, demokratik, izin verici şımartan ve izin verici ihmalkar olacak şekilde 4 farklı anne babalık biçimi ortaya koymuştur. Bu anne babalık biçimlerinden otoriter ve demokratik biçim Baumrind (1966)'in çocuk yetiştirme biçimleriyle aynı özellikleri göstermektedir. Buna karşılık izin verici biçim ikiye ayrılmıştır. İzin verici-şımartan anne babalar çocuklarına ilgi gösterebilir de onlardan talepleri azdır, çok nadir kural koyarlar. İzin verici-ihmkar anne babalık biçiminde hem ilgi hem de kontrol düşük düzeydedir. Bu anne babalık biçimi en olumsuz ve riskli anne babalık biçimi olarak görülür. İzin verici-ihmkar anne babalık biçiminde yetiştirilen çocukların, çoğunlukla dürtülerini yeterince kontrol edemeyen, akademik başarısı düşük çocuklar olduğu görülmektedir. (Kuzgun, 1991; Baumrind, 1966, 1971; Yılmaz 1999).

Özetle, anne baba tutumlarının bireyin hayatında çok önemli bir yere sahip olduğu ve akademik başarı, akademik motivasyon, duygu düzenleme, sosyal uyum gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada anne baba tutumlarının, akademik motivasyon ile ilişkisinin araştırılmasının en önemli sebebi alanyazında ebeveyn tutumunun akademik başarıyı artırmada önemine vurgu yapılırken asıl değişken olan akademik motivasyonun yeterince çalışılmamış olması ve ebeveyn tutumlarının öğrencinin akademik hayatında büyük bir rol sahibi olduğunun bir kez daha vurgulanmasıdır. Bununla beraber bu çalışmada temel motivasyon kuramlarından biri olan Hedef Belirleme Kuramı'nın (Locke ve Latham, 2002) ilkelerinden faydalanılarak hedef belirlemenin önemi üzerinde durulmuş ve 3 x 2 Başarı Hedef Modeli'ndeki (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) hedef türlerinin öğrencilerin akademik motivasyonu ile ilişkisi incelenmiştir. Hedef Belirleme Kuramı (Locke ve Latham, 2002) çoğunlukla endüstri örgüt alanında çalışılan bir kuram olmasına karşın bu çalışmada yapıldığı gibi kuramın ilkelerinden öğrencilerin akademik motivasyonu bağlamında yararlanılabilir. Başarı hedefleri ve ebeveyn tutumlarıyla motivasyon arasındaki ilişkiye dair araştırmalar (Michou, Mouratidis, Lens, Vansteenkiste, 2013; Mouratidis, Michou, Demircioğlu ve Sayil, 2018; Friedel, Cortina, Turner ve Midgley, 2007; Akın, 2006; Tutaş, 2011; Yerdelen, Sündüs, Aydın, Yalman, Göksu, 2014) literatürde mevcut olsa da kültüre duyarlı olan ebeveyn tutumları ve hedef türlerinin gelecek kaygısı içerisinde olan öğrencinin akademik motivasyonu ile ilişkisinin anlaşılması adına bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; öğrencilerin başarı hedeflerinin türünün ve ebeveyn tutumunun akademik motivasyonla ilişkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyon;
 - a. Öğrencilerin cinsiyetine,
 - b. Öğrencilerin gittiği lise türüne,
 - c. Öğrencilerin anne babasının medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. Başarı hedeflerinin türünün öğrencilerin ebeveyn tutumu ve akademik motivasyonu ile ilişkisi var mıdır?

Önem

Bu araştırma, öğrencilerin belirlediği başarı hedeflerinin türünün ve aynı zamanda ebeveyn tutumlarının akademik motivasyonla ilişkisi olup olmadığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyeti, gittiği lise türü ve anne babalarının medeni durumunun başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon ile ilişkisi incelenmiştir. Anne babanın medeni durumunun ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar olsa da medeni durumun denetleme boyutu ile ilişkisinin yönü değişkenlik göstermektedir (Parlak 2020; Öngider 2013). Bir başka deyişle boşanmış ya da evli ebeveynlerin çocuklarına karşı denetleyici tutumları değişmektedir. Çocuğun cinsiyeti, boşanmış ebeveynlerin denetleyici davranışlarının artması veya azalmasında etkili olabilir. Bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Mevcut araştırmada cinsiyet ve anne baba medeni durumu demografik değişkenlerinin bulunması alanyazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencinin lise türü ile ilgili yapılan araştırmalarda (Pakır 2006; Sağlam 2009; Polat 2008) çoğunlukla lise türü ve akademik başarı ilişkisinin üzerinde durulmuş, lise türü ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyecek araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmadaki değişkenlerden başarı hedeflerinin akademik motivasyonla ilişkisinin anlaşılması öğrenci motivasyonunun hangi şekillerde artabileceğinin fark edilmesi açısından son derece önemlidir. Literatürde, başarı hedeflerinden ustalık yaklaşım hedeflerinin performans yaklaşım hedeflerine göre daha uyumlu olduğuna dair araştırmalar (Hulleman ve Senko, 2010; Midgley vd., 2001) mevcut olsa da performans yaklaşım hedeflerinin öğrencilere sağlayacağı katkı hala tartışılmaktadır (Hulleman, Schragar, Bodmann ve Harackiewicz, 2010). Başarı hedefleri ile akademik motivasyonun ilişkisi kültüre ve öğrencinin içinde bulunduğu iklime göre değişiklik gösterebilir. Nitekim Türkiye’de uygulanan YKS, KPSS gibi sınavların öğrencinin sıralamasını baz alan sınavlar olduğu ve performans yaklaşım hedeflerine işaret ettiği söylenebilir. Bu bağlamda performans yaklaşım hedeflerinin daha fazla araştırılması ve farklı kültürlerde ölçülmesi gerekmektedir. Mevcut araştırma başarı hedefleri ile akademik motivasyon ilişkisinde performans yaklaşım hedeflerine de vurgu yapması sebebiyle önemlidir.

Öğrenci motivasyonunu ilişkili değişkenler ışığında incelemek ve gerekli önlemleri almak hem öğretmenleri hem öğrencileri hem de ebeveynleri gereksiz harcamalardan ve zaman kaybından kurtarabilir. Öğrencinin akademik motivasyonu ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiye vurgu yapan araştırmalar (Peker ve Kağızmanlı,

2018; Gogoi, 2014) olsa da anne baba tutumlarının boyutlarından biri olan kontrolün algılanış biçimi kültüre göre değişiklik gösterebilir (Kağıtçıbaşı, 1990). Maccoby ve Martin (1983)'in ebeveyn tutumu sınıflandırmasına dayalı olarak yapılan bu araştırma anne baba tutumunda kültüre bağlı farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırmada ebeveyn tutumları öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden ölçülecek olduğundan araştırmaya katılacak öğrencilerin ebeveynlerini yanlış değerlendirmedeği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırmada, öz bildirim anketleri kullanıldığından kişinin kendini yanlış değerlendirmesi araştırmanın sonuçlarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği, Türkiye örnekleminde geliştirilip geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılsa da bağlanma stillerindeki kültürel farklılıkların ebeveyn tutumlarına da yansımış olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak bu araştırma Türkiye kültüründen alınan örnekleme sınırlı kalmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olduğu için belirlenen hedefin türünün akademik motivasyona etkisi ve ebeveyn tutumunun akademik motivasyona etkisi kesin bir şekilde bilinemez ancak bu değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal istenirliğe göre cevap verme ve ön yargılı davranma ihtimali de araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

Son olarak öğrencilerin akademik motivasyonunu etkileyen öğretmen tutumu gibi başka değişkenler de söz konusu olabilir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akademik motivasyon, Hedef Belirleme Kuramı, hedef düzeyleri ve anne-baba-ebeveyn tutumlarına ilişkin kuramsal açıklamalar ele alınarak bu konularla ilgili literatür taraması yapılmıştır.

Hedef Kavramı

Bir insanın gerçekleştirmeyi istediği davranışları seçmesi ve aşamalı olarak bunları uygulama yolundaki çabası hedef olarak adlandırılabilir. TDK'nın sözlüğünde hedef sözcüğü mecaz anlamıyla “yapılması tasarlanan iş” veya “ulaşılacak son nokta” olarak ifade edilmiştir. Hedef, genellikle belirli bir zaman sınırı içinde belirli bir yeterlilik standardına ulaşmak için bir eylemin veya nesnenin amacıdır (Locke ve Latham, 2002). Bir başka tanıma göre hedef, bireyin yaşam deneyimleri sayesinde kendine kazandırmayı planladığı davranış değişikliği ile mümkün olan özelliklerdir (Ertürk, 2013).

Hedef kavramı, hem fiziksel ihtiyaçların ifadesi hem de kariyerdeki başarı gibi bilişsel konseptlere yönelik ulaşılmak istenilen sonuçların ifade edilmesi için kullanılmaktadır (Austin ve Vancouver, 1996). Psikoloji araştırmalarında hedefler oldukça yaygın bir biçimde kullanılır. Fakat hedeflerle ilgili araştırmalar motivasyon, kişilik psikolojisi ve bilişsel psikoloji alanlarında heterojen dağılım göstermektedir. Bunun yanı sıra hedeflerin davranışsal çıktıları olduğu düşünüldüğünden bir sonraki başlıkta hedeflerin davranışa yansımaları ile ilgili literatürde bulunan bilgilere yer verilecektir.

Hedeflerin Davranışa Yansımaları

Hedefin bir başka deyişle ulaşılmak istenen sonucun davranış boyutu, hedefe erişmeyi mümkün kılan planlarla bütünleşmiş hareketleri kapsamaktadır (Yetim, 1991). Bireyin bir hedefi olabilir fakat bunun davranışa dönüşmesi için uygulama aşamasına geçmesi gerekmektedir. Bandura (1977a)'nın Öz Yeterlik Kuramı'na göre bireyin bir

planı uygulama yeteneği ve becerisi hakkındaki öz değerlendirmeleri ile duygusal olarak uyarılma seviyesi bu planın uygulamaya geçirilme aşamasını belirler.

Yetim (1991)'e göre hedefin davranışsal boyutu, bilişsel ve duygusal boyutları ile ilişkilidir. Hedefin bilişsel boyutu; zihinsel olarak temsili, hedef ile ilgili hiyerarşinin meydana getirilmesi, hedefe ulaşılırken kullanılacak yöntemlerin kararlaştırılmasıyla ilgilidir. Ek olarak bilişsel aşamalar belirli bir planın etkinleştirilmesi ya da etkinleştirilmemesi konusunda oldukça belirleyicidir. Hedefin duygusal boyutu hedefle bütünleşmiş duygusal reaksiyonları kapsar, davranış boyutu ise ulaşılacak istenen sonucun gerçekleşmesi için planla özdeşleşen hareketleri ifade eder (Yetim, 1991).

Hedefin bilişsel ve duygusal boyutlarının yanı sıra bireyin ihtiyaçları da hedefin davranışa yansımada etkili olabilir. Locke (2002)'a göre ihtiyaçlar, bireyi davranışa yönlendirmekte ve güdülemektedir. Gdülenme gerçekleşirken bireyde mevcut olarak bulunan değerler bir yapı arz etmekte ve hedeflerle beraber değerler de belirli bir davranış haline dönüşmektedir (Locke, 2002).

Hedef Belirlemenin Önemi

Hedef belirlemek bireyi planlama, öz düzenleme, harekete geçme gibi pek çok konuda geliştirmektedir. Bireyin çabasını sürekli kılmakta ve kendini daima olduğundan daha iyiye gitmeye zorlamaktadır. Aynı zamanda bireyin günlük aktivitelerini organize edip kendine sürekli olarak bir yol haritası oluşturmasını sağlamaktadır. Koestner (2008)'e göre hedef belirleme, bireyin hedefe ulaşma olasılığını artırmaktadır. Hedefe ulaşmanın hedef belirlemede temel amaçlardan biri olabileceği ve aynı zamanda bireyin kendini yeterli hissetmesine ortam sağlayabileceği düşünülebilir. Wolters, Yu ve Pintrich (1996)'e göre öz yeterlik öğrenme hedef yöneliminin önemli bir yordayıcısıdır.

Locke ve Latham (2006)'a göre hedefler; öz yeterlikle beraber kişilik özellikleri, geri dönüt, karar verme aşamasına katılma, mesleki özgürlük, maddi ödüller gibi diğer olası motivasyon unsurlarının da etkin hale gelebilmesi için yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak hedefler öğrencilerin okuldaki davranışlarını belirlemelerinde, kendilerini geliştirmeye odaklanmalarında ve akademik başarılarını artırmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Kaplan ve Maehr, 1999; Michou vd., 2013; Payne, Youngcourt ve Beaubien, 2007). Sonuç olarak hedef belirlemenin literatürde son derece önemli bir kavram olduğu

görülmektedir. Bir sonraki başlıkta hedef belirleme ile ilgili geliştirilen kuram ve modellere yer verilecektir.

Hedef Belirleme Kuramı

Aslında motivasyon kuramlarından biri olan “Hedef Belirleme Kuramı” Locke ve Latham (2002) tarafından geliştirilmiş ve çalışanların motivasyonunu açıklamaya yönelik olarak ortaya konulmuştur. Endüstri örgüt psikologları, örgütsel veya işle ilgili görevler üzerindeki performansı tahmin etmek, açıklamak ve etkilemek için Hedef Belirleme Kuramı’ndan faydalanmışlardır (Riggio, 2013).

Son 30 sene içinde endüstriyel ve örgütsel psikoloji dahilinde ilerleyen Hedef Belirleme Kuramı ile ilgili hemen hemen 400 saha, laboratuvar çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda, belirli ve zor hedeflerin belirli olmayan ve kolay hedeflere göre çalışan performansını ve verimliliğini artırdığı, örgütsel ortamda giderlerin azaltılmasına olanak sağladığı, geri dönüt ile bir ölçüm aracı olarak daha etkili ve pozitif bir performans ölçümlemesini ve böylelikle çalışanların öz yeterlik düşüncesinin daha etkili hale gelmesini sağladığı görülmektedir. Belirli ve zor hedeflerin belirli olmayan ve kolay hedeflere göre kişiye sıradaki hedef belirleme aşaması için motivasyon kaynağı olduğu bilinmektedir (Locke ve Latham, 2002).

Bu görüşleri içeren Hedef Belirleme Kuramı’nın 5 ilkesi vardır. Bunlar: netlik, zorlayıcılık, taahhüt, geri bildirim ve karmaşıklık. Netlik ilkesine göre bireye net bir başka deyişle ölçülebilir hedefler belirlenmeli, hedefler yanlış anlaşılmalara yol açmamalıdır (Locke ve Latham, 2002). Belirlenen hedef sonucunda neye ulaşılacağı belirgin bir şekilde ifade edilmelidir. Hedef belirleme teorisi, çalışanların motivasyonunu artırmaya yönelik ortaya çıksa da mevcut araştırmada öğrencilerin hedef belirleme davranışları incelendiğinden öğrenciler için “1 ayda matematikte temel kavramlar ve basamak kavramı konularını öğrenmek ve bu konuları içeren 40 soruluk bir deneme sınavında 30 netin altına düşmemek” hedefi netlik ilkesine örnek olarak verilebilir. Bu örnek oldukça açık, hedefe yönelik ve ifade açısından nettir. Zorlayıcılık ilkesine göre ise bir hedef orta zorluk derecesinde olmalıdır, çok kolay veya çok zor hedefler bireyin performansının düşmesine yol açabilir. Hedefin zorluk derecesi, kolay ile zor arasında olursa birey hedefini gerçekleştirebileceğine daha çok inanır (Locke ve Latham, 2002). 'Okul başarı puanı 100 üzerinden 60 olan bir öğrenci için Ankara Hukuk Fakültesi zor bir

hedefken 2 yıllık uluslararası ilişkiler bölümü çok kolay bir hedef olabilir. Yüksek hedefler, orta derecede zor, kolay veya belirsiz hedeflere göre daha fazla çaba ve kalıcılığa yol açar. Hedefler, kişiyi mevcut yeteneğini kullanmaya motive edebilir, görevle ilgili depolanmış bilgiyi otomatik olarak çekebilir veya insanları yeni bilgi aramaya motive edebilir (Locke ve Latham, 2006).

Seijts ve Latham (2001)'a göre belirli ve zor hedefler bazen daha iyi performansın oluşmasına yol açmaz. Yeni ve zor bir görevde belirli bir performans sonucuna ulaşmaya odaklanmak, “tünel vizyonuna”, bir başka deyişle hedefe ulaşmak için gereken becerileri edinmek yerine hedefe ulaşmaya odaklanmaya sebep olabilir. Bu gibi durumlarda, bir öğrenme hedefi ya da gerekli görev bilgisini edinme hedefi konulursa en iyi sonuçlara ulaşılır.

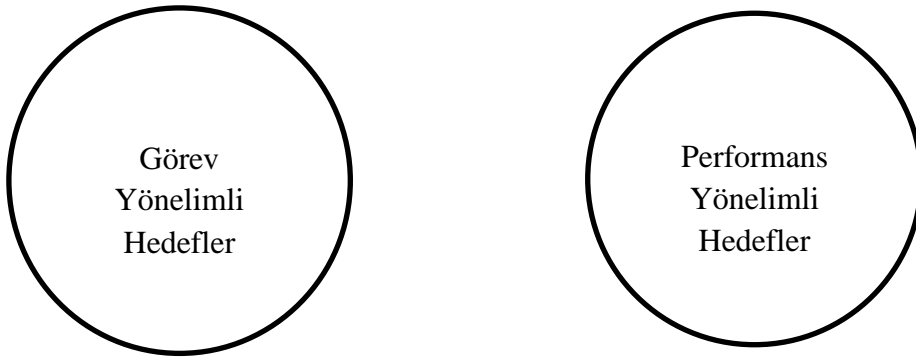
Belirlenen hedefler bireyi koordine ederek motivasyonu artıracak taahhüt içermeli, bir başka deyişle birey bu işi üstlenebilecek motivasyona sahip olmalı, buna yönelmelidir. İnsanlar takım halinde çalışırken hedeflerine daha çok motive olurlar (Locke ve Latham, 2002). 'Rehber öğretmenin öğrencileri için bir grup belirleyip bunların kapasite ve yeterliliklerine uygun hedefler koyması' buna örnek verilebilir. Seijts ve Latham (2000)'ın çalışmasına göre, grubun hedefleriyle uyumlu yüksek kişisel hedeflere sahip olmak grup performansını artırırken, grubun hedefleri ile bağdaşmayan kişisel hedeflere sahip olmak grubun performansını olumsuz yönde etkilemektedir.

Belirlenen hedefler için verilen geri bildirimler son derece önemlidir. Birey, hedefe yönelik performansını ortaya koyduğunda belirlenen hedefe yakınlık düzeyi ya da başarı oranı ile ilgili geri bildirim ihtiyacı duyar. Ayrıca geri bildirim sayesinde birey başarmaya yönelik davranışlarında değişiklik ve düzenlemeye gidebilir (Locke ve Latham, 2002). 'Rehber öğretmenin öğrencilerin sınav sonuçlarını değerlendirip sonuçları önceki verilerle kıyaslaması ve eksiklerin tespit edilmesi' geri bildirim ilkesine örnek verilebilir.

Hedefin zorluk derecesi kadar karmaşıklık düzeyi de bireyin performansını etkiler. Belirlenen hedefler çok karmaşık olmamalıdır. Hedefe ulaşmak ve performansını artırmak için gereken zamanın verildiğinden emin olunmalıdır (Locke ve Latham, 2002). Örneğin rehber öğretmen tarafından öğrenci için belirlenen “Eksik olduğun konuları 1 ay içerisinde tamamlamalısın.” hedefi oldukça karmaşık ve afakidir. Bunun yerine öğrencinin konu eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksiklere yönelik gerçekçi bir süre verilmesi gerekmektedir.

Başarı Hedef Modeli

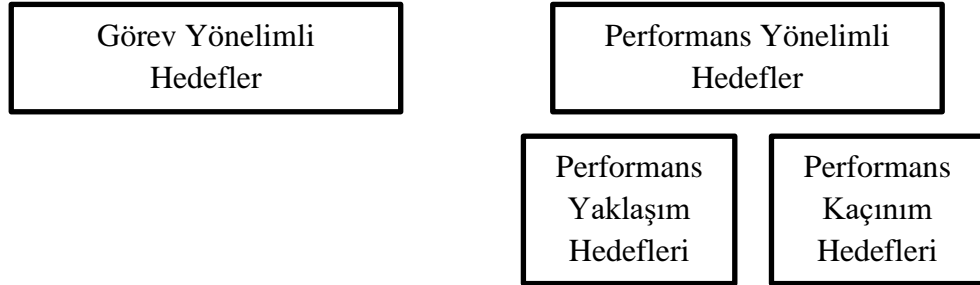
Başarı Hedef Modeli, adından söz edilen motivasyon kuramlarından biridir. Başarı Hedef Modeli, ilk olarak (Maehr ve Nicholls, 1980; Ames, 1984; Nicholls, 1984; Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Duda, 1992) iki temel hedef üzerine oturtulmuştur. Bunlar, görev yönelimli ve performans yönelimli hedeflerdir. Bu hedef yönelimlerinin belirlendiği model, “İkili Başarı Hedef Modeli” olarak benimsenmiştir. Görev yönelimli hedefe sahip bireyler, bir veya birçok alanda ustalaşmayı önemserken performans yönelimli hedefe sahip bireyler ise kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak onlardan daha iyi performans göstermeyi ve onlardan daha yeterli olmayı önemser (Ağbuğa, 2014). Görev yönelimli hedeflerde kişi kendi ile yarışır ve şu anki durumunu önceki durumu ile kıyaslarken performans yönelimli hedeflerde ise kişi başkası ile yarışır bir başka deyişle kendini başkası ile kıyaslar (Ağbuğa, 2014). Bu yüzden görev yönelimli hedeflerde çabanın performans yönelimli hedeflere göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü kişi kendini geçmek istediğinde daima çaba gösterir ama başkasını geçmek sınırlı bir çabayı yeterli kılacaktır. İkili Başarı Hedef Modeli’nin alt boyutları Şekil 1’de yer almaktadır:



Şekil 1. İkili Başarı Hedef Modeli

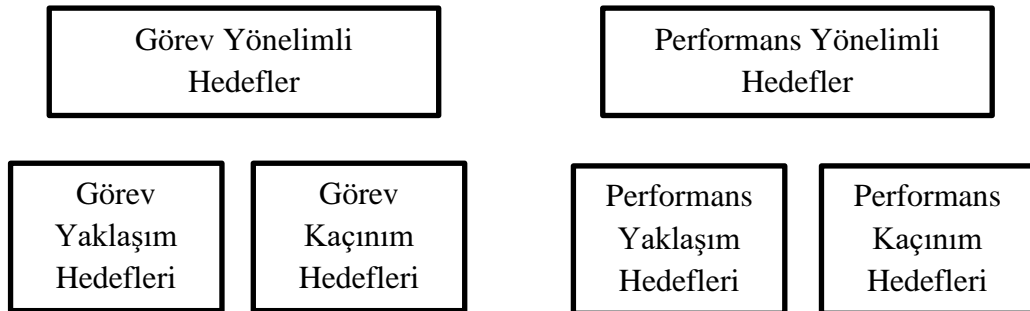
İkili Başarı Hedef Modeli, bir süre sonra yetersiz görülerek (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot, 1997; Elliot ve Church, 1997; Elliot, 1999) “Üçlü Başarı Hedef Modeli” geliştirilmiştir. Bu modelde, performans yönelimli hedefler performans yaklaşım ve performans kaçınım hedefleri olarak ikiye ayrılmıştır. Church, Elliot ve Gable (2001)’e göre performans yaklaşım hedefi olan bireyler diğerlerinden daha başarılı ve daha yeterli olmaya yönelik çaba sarf ederken performans kaçınım hedefi olan bireyler

diğer bireylere göre kendini yetersiz hissetmekte ve başarısızlıktan kaçınmakta sonuç olarak daha az gayret göstermektedir. Üçlü Başarı Hedef Modeli'nin alt boyutları Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Üçlü Başarı Hedef Modeli

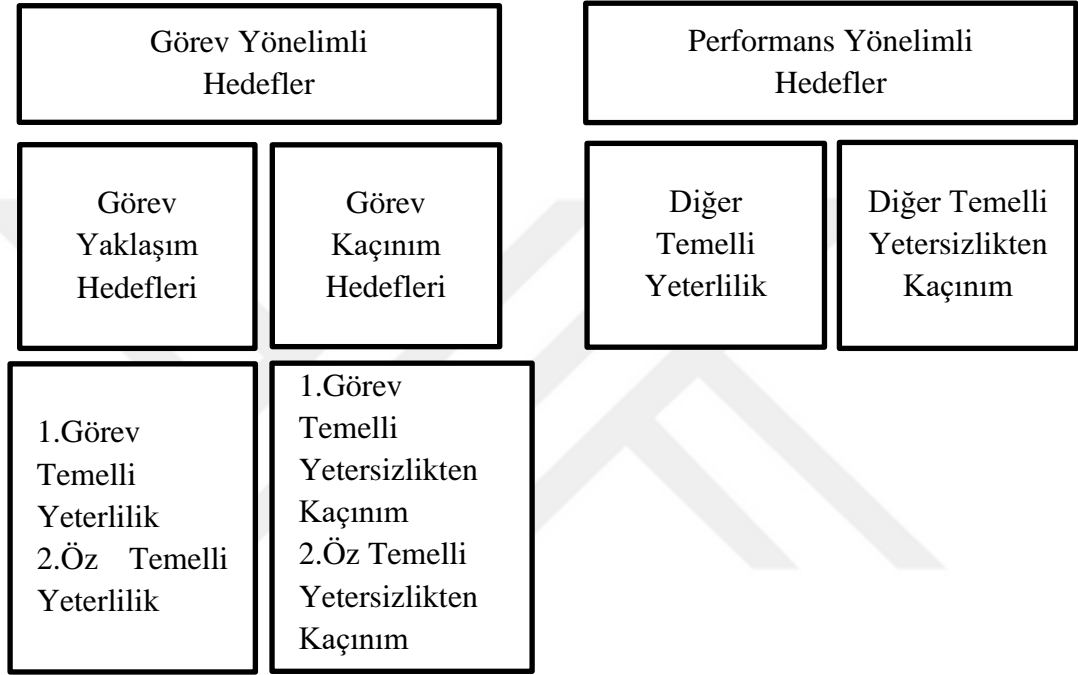
Üçlü Başarı Hedef Modeli, araştırmacılar tarafından kullanılmaya devam ederken model bir adım daha öteye taşınarak “2 x 2 Başarı Hedef Modeli” geliştirilmiştir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Bu modelde görev yönelimli hedefler de tıpkı performans yönelimli hedefler gibi görev yaklaşım ve görev kaçınım hedefleri olmak üzere iki gruba ayrılmış, görev yaklaşım hedefi olan bireyler bir veya birçok alanda kendini geliştirmeye ve ustalaşmaya çabalarırken görev kaçınım hedefi olan bireyler bir veya birçok alanda gelişmemekten ve ustalaşamamaktan kaçınma eğilimi gösterir. 2 x 2 Başarı Hedef Modeli'nin alt boyutları Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. 2 x 2 Başarı Hedef Modeli

Son olarak, 2 x 2 Başarı Hedef Modeli'nin geliştirilmesiyle “3 x 2 Başarı Hedef Modeli” ortaya konulmuştur (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Daha önceki

modellerden farklı olarak bu modelde ‘yeterlilik’ kavramı eklenmiş, görev yaklaşım hedefleri görev temelli ve öz temelli yeterlik; görev kaçınım hedefleri görev temelli ve öz temelli yetersizlikten kaçınım; performans yaklaşım hedefleri diğer temelli yeterlik ve performans kaçınım hedefleri de diğer temelli yetersizlikten kaçınım olarak güncellenmiştir (Elliot vd., 2011). 3 x 2 Başarı Hedef Modeli’nin alt boyutları Şekil 4’de yer almaktadır:



Şekil 4. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli

Özetle, Başarı Hedef Modeli alt boyutlarının geliştirilmesi ile çok defa güncellenmiştir. Araştırmacılar, hedef yönelimleri üzerinde çalışmaya devam etmektedir. Mevcut araştırmada, en son geliştirilen 3 x 2 Başarı Hedef Modeli (Elliot ve diğer., 2011) kullanılarak başarı hedeflerinin türü ile diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli’ndeki alt boyutlar bu araştırmadaki hedef türleri olarak ifade edilse de alanyazında hedef kavramı ile ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Bir sonraki başlıkta bu sınıflandırmalar hedef türleri olarak anlatılacaktır.

Hedef Türleri

Hedefler ile ilgili yapılan çalışmalara göre hedeflerin belirlenmiş bir tanımını yapmak, bu hedefleri sınıflandırmak zorlayıcı bir çabadır. Birden fazla alandan etkilenen bu araştırma süreci aynı anda hedefleri farklı biçimlerde tanımlayıp, sınıflandırır. Bu kısımda hedeflerle ilgili yapılmış araştırmalar göz önüne alınarak hedeflerin sınıflandırılması hakkında genel bir çerçeve verilecektir.

İçsel ve Dışsal Hedefler. Diener ve Lucas (2000)'a göre hedefler içsel hedefler ve dışsal hedefler olarak ikiye ayrılmaktadır. İnsanların doğuştan getirdiği ihtiyaçlarını doyuran hedefler içsel hedefleri oluştururken toplumsal bağlamda ortaya çıkan toplumun yönlendirmesiyle oluşan hedefler dışsal hedefler olarak nitelendirilmiştir. Deci ve Ryan (2000a)'a göre insanların özerklik, yeterlilik ve ilişki kurma olmak üzere üç temel ihtiyacı bulunmaktadır, içsel hedefler bu ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Dışsal hedefler ise zengin olma ya da bir konuda en iyisi olma gibi ödüllere ve insanların beğenisini kazanmaya yöneliktir (Schmuck, Kasser ve Ryan, 2000).

Ustalaşma ve Performans Hedefleri. Öğrenenler pek çok hedefe sahiptir. Ustalaşma hedefleri ve performans hedefleri bunlardan bazılarıdır. Ustalaşma hedefine sahip bireyler daha fazla bilgi ve beceri kazanmak isterken performans hedefine sahip bireyler daha çok başkaları tarafından beğenilme kaygısı yaşar (Ormrod, 2013). Mevcut araştırmanın Başarı Hedef Modeli başlığı altında ustalaşma ve performans hedefleri ve bu hedeflerin alt boyutları detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Kişisel Hedefler. Bireysel hedefler, insanoğlunun hareketlerinin tabanında veya gerçekleştirilmek istenenlerin ardında yer alan amaç, gaye şeklinde tanımlanmaktadır (Locke ve Latham, 2002). Hedefler yalnızca gelecekle ilgili ümit değildir, kişinin ulaşmak istediği veya sürdürmekle meşgul olduğu sonuçları belirten seçimleri, davranışları ve kişiliğiyle ilgili beklentiler bütünüdür. Bu açıdan bireysel hedefler, kişiyi diğerlerinden ayıran belirgin özelliklerden bir tanesidir (Diener ve Lucas, 2000).

Üst Düzey-Orta Düzey ve Alt Düzey Hedefler. Austin ve Vancouver (1996)'a göre hedef sıralama aşamasında en yalın seviyedeki hedefler, hayatı anlamlı hale getirmek, hayattan tatmin olmak, bireysel farkındalığı elde etmek gibi kişinin hayatını düzenlemesinde ve yönlendirmesinde etkisi bulunan üst düzey hedeflerdir.

Üst seviyedeki soyut hedeflere direkt ve kalıcı şekilde erişebilmek amacıyla daha somut hedeflerin eşlik etmesi gereken orta düzey hedefler, istenen sonuca göre bazı ölçüler ve standartlar sunmaktadır. Orta düzey hedefler, bireyin bilinçli bir şekilde çabalamasını gerektirir, bu hedeflere ulaşmak için ayrılan süre daha belirgindir sonuç olarak bu durum kişinin motivasyonuna etki eder (Boersma, Maes, Joeekes ve Dusseldorp, 2006).

Alt düzey hedefler kişiyi harekete geçirmeye, davranmaya yönelten, genellikle kısa süreli eylemleri gerçekleştirmeye yönelik planlar bütünüdür (Brett, VandeWalle, 1999). Örneğin bir bilgisayar mühendisinin iyi bir yazılımcı olmayı istemesi ve bu sonuca ulaşması uzun yıllar alabilir. Fakat aynı kişinin yaz staj döneminde başarılı olma hedefi çok daha kısa bir sürede gerçekleşebilir.

Sosyal Hedefler. Maslow (1970) 'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde görüldüğü üzere bir bireyin temel ihtiyaçları (açıkma, susama, barınma ve güvenlik) sağlandığında hemen arkasından oluşan sosyal ihtiyaçların aile, arkadaş ve insanlarla olumlu iletişim kurmaya dayalı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle insanlar biyolojik açıdan canlı kalabiliyorsa, toplum içinde kendi varoluşunu devam ettirme ihtiyacı güder. Erikson (1984)' un Psikososyal Gelişim Kuramı ise birbirinden farklı dönemlere şahit olmuş kuşakların birbirleriyle daha sağlıklı ve daha anlamlı bir iletişim kurmaları için daha sık bir araya gelmeleri ve birtakım etkinliklerde birlikte bulunmaları gerektiğinin altını çizmesinden dolayı sosyal ihtiyaçlara vurgu yapar. İki kuram da sosyal ihtiyaçlara bir başka deyişle sosyal hedeflere işaret etmektedir.

Mesleki Hedefler. Bireyin gerçekleşmesi mümkün olan kariyer hedefleri koyabilmesi için mevcut imkanları, fırsatları değerlendirmesi gerekmektedir. Birey bu süre zarfında çalışma hayatıyla ilgili birden fazla alanda araştırma yapma, karar verme durumlarıyla karşılaşmaktadır. Özden (2007)'e göre bu alanlar meslek seçme, hedeflenen uzmanlık alanları belirleme, hedeflenen çalışma ortamını belirleme, hedef pozisyon belirleme şeklinde incelenebilir.

Kariyer imkanlarının gerçek bir yaklaşımla değerlendirilmesi için belirli bir seviyede bilgiye ve tecrübeye ihtiyaç vardır. Günümüzde kişiye bu konularda destek olan birden fazla kaynak yer almaktadır. Danışmanlık faaliyetleri gösteren kuruluşlar, mesleki yayın yapan dergiler ve yayınlar, internet, gelir araştırmaları, meslek üyeleriyle meslek kuruluşları, üniversite, kitap ve çevrede yakın görülen bireylerin bilgi ve tecrübeleri gibi birden fazla kaynak sayesinde kişi ihtiyacı olan bilgilere erişebilmektedir. Öner (2001)'e göre bu zaman diliminde ilgi gösterilen meslek dalı ya da kariyerle ilgili iş mülakatlarında yer almak, staj, dönemsel işlerde görev almak vb. girişimler; kişinin ihtiyaç duyduğu alanlardaki tecrübesini ilerletmesinde, gereken bilgiyi ve yetkinliği sağlamasında, iş hayatıyla ilgili gerçeğe dayalı bilgiler önderliğinde kariyer fırsatlarını ölçümleyebilmesinde ve mesleki hedefler belirleyebilmesinde etki sahibidir.

Hedef Belirlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Michou ve diğerlerinin (2013) araştırmasına göre başarılı olma güdüsü arttıkça öğrencilerin başarılı olma konusundaki ustalık çabaları ve kendini geliştirmeye olan odakları artmaktadır. Bunun yanı sıra başarılı olma güdüsü arttıkça diğerlerinden daha iyi performans sergileme çabasının arttığı görülmüştür. Performans hedefleri hem başarı ihtiyacı hem de başarısızlık korkusu ile ilişkilidir. Ayrıca başarı ihtiyacı ya da başarısızlık korkusu arttığında performans hedef yöneliminin arttığı görülmüştür.

Dishon-Berkovits (2014) kaçınma, kanıtlama ve öğrenme hedef yönelimlerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Taing, Smith, Singla, Johnson ve Chang (2013)'a göre öğrenme hedef yönelimi yüksek olan öğrencilerin performansları ve hedefleri de yüksektir. Ayrıca öğrenme hedef yönelimi yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere kıyasla sınavlardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Öğrenciler tarafından belirlenen hedeflerin öğrenme hedef yönelimi ve performans arasındaki ilişkiye etki ettiği bulunmuştur.

Payne ve ark. (2007), öğrenme hedef yönelimi arttıkça akademik başarı ve öğrenmenin de arttığını gözlemlemiştir. Bu araştırmada, kaçınma hedef yöneliminin öğrenme üzerinde negatif etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğrenmeye meyilli olan öğrenciler incelendiğinde kaçınma hedef yöneliminin düşük, öğrenme hedef yöneliminin yüksek olduğu görülmüştür. Payne ve ark. (2007) tarafından yapılan bu araştırmada öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin yüksek olması ile iş performansı arasında pozitif yönde

bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kaçınma hedef yöneliminin yüksek olması durumunda ise iş performansının düşük olduğu görülmüştür.

Seijts ve Latham (2001), bir ustalaşma hedefinin güçlü bir değişken olup olmadığını belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Yüksek performans hedefine sahip olan ancak belirli, zor bir ustalaşma hedefi verilen bireylerin, bir ustalaşma hedefi olan kişiler kadar iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Kısacası, atanan hedeflerin, hedef yönelim etkilerini etkisiz hale getirdiği görülmüştür.

Wolters ve ark. (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenme hedef yönelimi, öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve öz düzenleme becerilerini artırmaktadır. Ayrıca bu araştırmada bilişsel becerilerin, öz düzenleme stratejilerinin, öz yeterlik ve görev değerinin öğrenme hedef yöneliminin yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf başarısının güçlü bir yordayıcı olmadığı ve sınav kaygısı düzeyini yordamadığı görülmüştür.

Hedef Belirlemeyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Üzbe (2015)’nin yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetine göre hedef yönelimleri ve kanıtlama hedef yönelimlerinin farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Kaçınma hedef yönelimleri incelendiğinde erkeklerde kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrenci hedef yönelimlerinin ve kaçınma hedef yönelimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıfta olan öğrencilerin kaçınma hedef yönelimlerinin diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sınıf düzeyinin kanıtlama hedef yönelimine etki etmediği görülmüştür.

Uçar (2019), üniversite öğrencilerinde hedef belirleme eğitiminin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Sonuçta literatürün aksine hedef belirlemenin, yapılan çalışma boyunca bu konuda eğitim verilen grup ile eğitim verilmeyen grup arasında akademik başarı açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir.

Genç (2019), hedef yönelimlerinin fizik öğrenmeye ilişkin motivasyona olan etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda kaçınma, öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin öğrencilerin cinsiyetine göre değişmediği görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi

arttıkça öğrencilerin öğrenme ve kanıtlama hedef yönelimlerinde de artış gözlemlenmiştir.

Kösterelioğlu ve diğer. (2019)'nin yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetinin hedef yönelimleri üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerde öğrenme-kaçınma ve öğrenme- kanıtlama hedef yönelimlerinin diğer hedef yönelimlerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilere bakıldığında ise performans-kanıtlama ve performans-kaçınma yönelimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveyn Tutumu

Ebeveynlerin çocukla etkileşimi çocuğun ailedeki yerini belirler. Çocuğun ilk sosyallik deneyimi ailede başlar. Aile, çocuğun grup içinde kabul görmesi için ihtiyaç duyulan ortamı hazırlar. Çocuk ilişki kurmayı ailede öğrenir ve ebeveyn çocuk arasındaki ilişki, çocuğun diğerleriyle olan iletişiminin temelini oluşturur. Etkileşimin güçlü olduğu, dengeli aile ortamında yetişen çocuk ihtiyaç duyduğu deneyimi kazanır (Yavuzer, 2009). Dolayısıyla çocukların tepkileri ve davranışlarının, sağlıklı veya sağlıklı ilişkilere ilişkin altında yatan temel sebep ebeveyn ile olan ilişkisidir. Çocuğun özellikle anne ile kurduğu ilişkideki sevgi, şefkat, cezalandırma, güven gibi etkenler çocuğun duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir (Demirtaş, 2001).

Çocuğun aile ortamında yeme, içme, barınma gibi fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra öz güven, cesaret, güven gibi duygusal ihtiyaçları da karşılanmalıdır. Tüm bu ihtiyaçların nasıl karşılandığı çocuğun tüm gelişim alanları için kritik bir öneme sahiptir (Yörükoğlu, 1996). Çocuğun, kendine olan güvenini kazanması için dış dünyayı keşfetmesine izin verilmeli, hatalar yapmasına ve bu hataları düzeltmesine olanak tanınmalıdır. Çocuk ancak bu konuda aile tarafından cesaretlendirilirse ilerideki ilişkilerinde öz güveni yüksek davranışlar sergileyebilir (Cüceloğlu, 2015). Birey, eğer çocukluk çağında çevreye güven duymayı öğrenirse kendine de güven duyabilir. Güven duygusunun daha sonraki yıllarda kazanılması veya kendiliğinden gelmesi zor bir ihtimali oluşturmaktadır (Geçtan, 2002). Çocuğun bu fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan ebeveynler, çocuklarının büyüyünce nasıl biri olacağı yönünde farklı düşüncelere sahiptirler. Ebeveynlerin bu düşüncelerini açık veya örtük bir şekilde sözel veya davranışsal olarak

ifade etmelerine ebeveyn tutumları denir (Maccoby ve Martin, 1983). Bir sonraki kısımda bu tutumları etkileyen faktörler anlatılacaktır.

Ebeveyn Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Çocuk yetiştirme sürecinde kültürel düzey makro düzeyde; aile ve kişiler arasında mikro düzeyde önemli farklılıklar görülmüştür. Kültürel değerlere bakıldığında ebeveynlerin kök ailelerinin ebeveyn tutumları, sosyoekonomik düzeyi, eğitim durumu, cinsiyeti, yaşı gibi faktörler anne-babanın ebeveyn tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne babanın tutumlarını etkileyen faktörler bu başlık altında sunulmuştur (Dönmezer, 1999).

Kültürel Değerler. Türkiye’de aile kavramı yer ve zaman bakımından farklılıklar içermektedir. Aile ilişkileri incelenirken geleneksel yapının temel alınması gerektiği vurgulanır. Geleneksel çocuk yetiştirme yapısını incelediğimizde kontrol edici ve otoriter tutumun hakim olduğu görülmüştür. Çocuğun eğitim yaşamında aile yönlendirici görevi üstlenir. Çocuğun çevreye göstermiş olduğu uyum, otoriteye karşı koşulsuz kabulün ve itaatin doğal bir sonucu olarak görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 1991).

Çocuğun Cinsiyeti. Ebeveynlerin çocuk sahibi olmadan çocuğun cinsiyeti ile ilgili beklentileri olduğu görülmüştür. Özellikle ebeveynin karşı cins çocuğuna karşı daha sıcak, samimi bir rol üstlendiği bilinmektedir. Tam aksine çocuğun hem cins olması durumunda ebeveynlerin reddedici tutum gösterme eğiliminde artış olduğu görülmüştür (Dönmezer, 1999).

Çocuğun Yaşı ve Doğum Sırası. Ebeveynler çocuklar daha küçük yaşta onların bazı kişisel özelliklerini değiştirme eğiliminde olmaktadır ancak çocukların yaşı arttıkça davranışın kalıcı olduğunu fark edip bu davranışları çocuğun kişisel özelliklerine atfetme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra ilk ve son çocukta ebeveynler çocuk yetiştirme konusunda farklı tutumlar sergilemektedirler. Genellikle ilk doğan çocuktan ailenin beklentisi fazladır. Bu sebeple daha denetleyici davranıldığı

görülmüştür. Küçük çocukta ise sorumluluğun daha az verildiği ve çocuğun davranışlarına karşı daha kabul edici davranışların sergilendiği görülmüştür (Şanlı, 2007).

Ailenin Gelir Düzeyi. Dönmezer'e (1999) göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin hatalara karşı daha kabul edici bir tutum sergiledikleri, çocuğun sorumluluğunu üstlenmesine ve düzeltmesine yardımcı olan bir davranış biçimini benimsedikleri görülmüştür. Bronstein ve Zlotnik (2008), sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin ebeveyn odaklı bir tutum sergilediklerini, daha otoriter olduklarını gözlemlemiştir. Sosyoekonomik geliri orta düzey olan ailelerde çocuğun merkezde olduğu daha eşitlikçi bir tutumun benimsendiği görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde ise çocuğa karşı yakınlık, sıcaklık ve sevecenliğin arttığı görülmüştür. Bir başka deyişle ekonomik gelir arttıkça ebeveyn tutumlarının daha demokratik hale geldiği bilinmektedir.

Kuramsal Açıdan Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Baumrind'in (1967,1971) çalışmaları göze çarpmaktadır. Baumrind, ebeveyn tutumlarını dört boyutta incelemiştir. Bu boyutlar ebeveyn kontrolü, olgunluk beklentisi, ebeveyn çocuk iletişimde açıklık, bakım ve destektir.

Ebeveyn kontrolü boyutu çocuğun aile içinde belirlenen kural ve sınırlara ne kadar uyduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarını duygusal ve sosyal alanlarda desteklemesi olgunluk beklentisi boyutunu yansıtmaktadır. Açıklık, çocuğun fikirlerine ebeveynin verdiği değer olarak açıklanmıştır. Son olarak bakım ve destek boyutu ise çocukların ihtiyaçlarını karşılarken ebeveynlerin ne derecede sıcak olduklarını göstermektedir (Yılmaz, 2000). Baumrind'in okul öncesi çocuklarla yaptığı araştırmalar sonucunda anne babalık biçimleri şu şekilde sınıflandırılmıştır (Baumrind, 1971) :

Otoriter Biçim. Otoriter ebeveynlerin memnuniyetsiz, içe dönük oldukları ve güven eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Bu ebeveynlerin kontrolün yanı sıra mesafeli bir yaklaşım içinde oldukları da bilinmektedir.

Demokratik Biçim. Bu anne babalık biçiminde; aile çocuğuna karşı sıcak, sevecen, iletişime açık bir yaklaşım içindedir. Bu tutum içerisinde yetişen çocukların kendine güveni, kontrol becerisi yüksektir. Bunun yanı sıra bu çocukların keşfeden bir yapıda olduğu görülmüştür. Demokratik ailelerde kontrolün yüksek olduğu görülmüştür. Bu anne babalık biçimi aynı zamanda olumlu teşvik içerdiği için en yetkili anne babalık olarak kabul görmektedir.

İzin Verici Biçim. Bu biçimde ebeveynlerin hem kendini hem çocuğu kontrol etmekte zorlandıkları görülmüştür. İzin verici ebeveynler talepkar olmayıp sıcak ve sevecen bir yaklaşımı benimsemektedirler.

Maccoby ve Martin (1983), ebeveynliği talepkarlık-kontrol ve ilgi-kabul olmak üzere iki boyutta incelemişlerdir. Baumrind'in sınıflandırmasından farklı olarak izin verici anne babalığı izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmkar olacak şekilde ikiye ayırmışlar ve sınıflandırmalarını dört boyut olarak belirtmişlerdir. Demokratik ebeveynler talepkarlık ve kabul etmede yüksek ; otoriter ebeveynler kabul etmede düşük ancak talep etmede yüksek ; izin verici ebeveynler talep etmede düşük ve kabul etmede yüksek; ihmkar ebeveynler ise hem talep hem de kabul etmede düşük olarak tanımlanmıştır.

Ebeveyn Tutumlarının Boyutları

Literatüre bakıldığında Arrindell ve diğerlerinin (1999), ebeveyn tutumlarını üç boyutta incelediği görülmüştür. Duygusal sıcaklık, aşırı koruyuculuk ve reddedicilik boyutlarını incelemişlerdir.

Duygusal Sıcaklık. Baumrind'in demokratik biçimi ile benzerlik göstermektedir (Sarı ve Acar, 2018). Çocuğun sıcaklığı hissettiği aile ortamında hoşgörü ile karşılandığı görülmüştür. Bu ebeveynler çocuğa kendini tanıma olanağı sağlamaktadır. Bu aile ortamında yetişen çocuğun ilerideki dönemlerde kendine güvenli, bağımsız, toplumsal bir birey olarak hayata başladığı görülmüştür (Yavuzer, 2018).

Aşırı Koruyuculuk. Bu tutumda ebeveyn çocuğu olması gerekenden daha fazla denetler (Yavuzer, 2018). Bu tutumda anne-baba etkindir bu nedenle çocuktan beklentiler düşüktür. Bu tutuma sahip olan ebeveynlerin yetiştirdiği çocukların duygusal olarak hassas, aşırı bağımlı oldukları görülmüştür (Yavuzer, 1982). Aşırı koruyucu tutum çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu ebeveyn tutumuna sahip olan bir ailede yetişen çocukların öz kontrol açısından zorlandıkları, toplum içinde isyankar ve uyumsuz oldukları görülmüştür (Kaya, 1997).

Reddedicilik. Anne-babanın çocukla kurduğu iletişiminde eleştiren ve yargılayan tutumlar reddedici tutum olarak tanımlanmaktadır (Dirik, Yorulmaz, Karancı, 2015). Reddedici tutumu benimseyen ebeveynlerde çocuğa karşı düşmanca duygular, fiziksel ihtiyaçlarını aksatma gibi durumlar gözlenmiştir (Yavuzer, 1982).

Ebeveyn Tutumlarıyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ginsburg ve Bronstein (1993) tarafından yapılan araştırmada demokratik anne babaların çocuklarının araştırmaya meraklı, öz güveni yüksek, bağımsızlığına düşkün, öğrenmeyi kendine hedef olarak gören bireyler olduğu görülmüştür.

Friedel, Cortina, Turner ve Midgley (2007)'e göre ebeveynlerin başarı hedef yönelimleri ve destekleyici tutumları ile öğrencilerin başarı hedef yönelimleri arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Sung ve Padilla (1998)'in yaptığı araştırmada, demokratik ebeveyn tutumu puanları ile öğrenci motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, anne baba tutumları ile başarı motivasyonunun akademik performansı etkileyip etkilemediği incelenmiş ve araştırmanın sonucunda otoriter anne babalığın akademik performansı yordadığı görülmüştür (Turner vd., 2009).

Ebeveyn Tutumlarıyla İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Akın (2006)'ın yaptığı araştırmaya göre öğrenme amaç yönelimine sahip öğrencilerin çoğunlukla demokratik ebeveynlere sahip olduğu ve aynı zamanda akademik başarılarının da diğerlerine göre daha yüksek olduğu bilinmektedir. Performans yaklaşma

amaç yönelimine sahip öğrencilerin çoğunlukla demokratik veya otoriter ebeveynlere sahip olduğu ve aynı zamanda akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Performans kaçınma amaç yönelimine sahip öğrencilerin ise büyük bir kısmının ilgisiz ve otoriter ebeveynlere sahip olduğu ve bununla beraber akademik başarılarının da diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu bilinmektedir.

Tutaş (2011), üniversite öğrencilerindeki hedef yönelimleri, ebeveyn tutumları, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, başarı düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda, demokratik ebeveynlerin çocuklarının daha çok öğrenme hedef yönelimine sahip öğrenciler olduğu görülmüştür. Koruyucu ebeveynlerin çocuklarının kanıtlama hedef yönelimine; otoriter ebeveynlerin çocuklarının ise kaçınma hedef yönelimine sahip öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Peker ve Kağızmanlı (2018)'nin lise öğrencilerinde anne baba tutumunun akademik motivasyon üzerindeki etkisini incelediği çalışmada kabul ve ilgi gösteren anne babaların çocuklarının akademik güdülenme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmaya göre denetleyici anne babalar çocuklarının akademik güdülenmelerini keşfedici özellikleri açısından olumsuz etkilemektedir.

Yıldırım (2018)'in yaptığı çalışmada psikolojik özerklik boyutu öğrencilerin sınıf düzeyi ile ilişkili değildir. Kabul-ilgi ve psikolojik özerklik boyutları ile cinsiyet arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Fakat anne baba tutumlarından denetleme alt boyutu puanları, öğrencinin cinsiyetine göre değişmektedir. Kadın öğrencilerin denetleme puanları erkeklerinkine göre daha yüksek çıkmıştır. Yıldırım (2018)'in çalışmasına göre anne babaları evli olan çocukların akademik öz yeterlik puanları ebeveynleri boşanmış çocuklardan daha yüksektir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda demokratik anne babaların çocuklarının akademik öz yeterlik puanları, otoriter anne babaların çocuklarının akademik öz yeterlik puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Motivasyon

Motivasyon; bir kişinin veya bir grubun bir davranışı gerçekleştirmesi için harekete geçiren, bu hareketin yönünü belirleyen, bu kişi veya grubun hedef belirlemesini sağlayan, davranışı başlatan ve davranışın sürdürülmesini sağlayan içsel ve dışsal mekanizmaları içinde barındıran güçtür. TDK'nın sözlüğünde motivasyon, isteklendirme

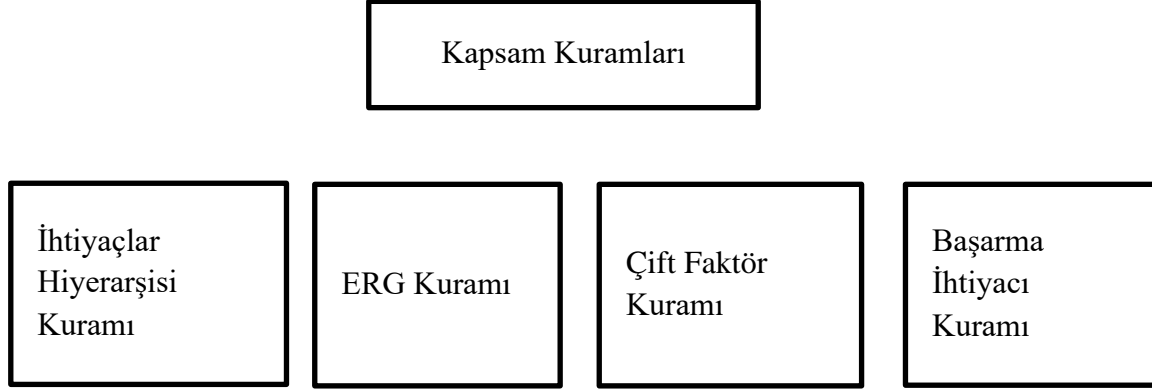
ya da güdülenme olarak geçmektedir. Pintrich ve Schunk (1996)'a göre motivasyon, amaca yönelik etkinliklerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreçtir.

Motivasyon, insanları harekete geçiren, özel alanlara sürükleyen ve belirli hareketleri uygulama konusunda devamlılığı sağlayan içsel bir süreçtir. Bir diğer tanıma göre motivasyon, herhangi bir şeyin öğrenilmesi ya da öğrenilememesi konusunda belirleyici olurken aynı zamanda öğrenilen şeyin ne ölçüde öğrenildiğini de belirlemektedir (Ormrod, 2013). Motivasyon, bir işi yapan kişinin, muhtemel nitelikte ve nicelikte görevlerini gerçekleştirmesi için etkili olması anlamına da gelir (Başaran, 1984). Bunların yanı sıra motivasyon, öğrenilenleri süreklileştirebilme konusunda önemli seviyede pay sahibidir (Ormrod, 2013). Özetle, bir ya da birden fazla kişiyi, belirli bir gayeye (amaca, yöne, hedefe) yönelik sürekli biçimde harekete geçirmek amacıyla gösterilen çabaların bütününe motivasyon denir (Ergül, 2005). Motivasyon, alanyazında sıkça araştırılan bir kavram olduğundan geçmişten günümüze motivasyon ile ilgili pek çok teori ve kuram geliştirilmiştir. Bir sonraki başlıkta bu kuramlar kategorize edilip sunulacaktır.

Başlıca Motivasyon Kuramları

Motivasyonla ilgili kuramlar, süreç ve kapsam kuramları olacak şekilde ikiye ayrılabilir. Kapsam kuramları, içsel etkenlere öncelik tanırken, süreç kuramlarıysa dışsal etkenlere öncelik vermektedir. Liderlik yapan kişilerin personelleri ve örgütü etkili bir biçimde yönetebilmeleri için bu kuramlar oldukça büyük rol oynar (Önen ve Kanayran, 2015).

Kapsam kuramları, motivasyona dair klasik yaklaşımlar olarak görülmele birlikte insanı motive edici kaynaklara vurgu yapmaktadır. Bu kuramlar, motivasyonun insan davranışları üzerindeki etkisini incelemek yerine bireyin ihtiyaçları ve gelişimi gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Konur, 2006). Kapsam kuramları Şekil 5'te verilmiştir:



Şekil 5. Kapsam Kuramları

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı. Maslow'un geliştirdiği bu kurama göre farklı gruptaki ya da farklı tarzdaki ihtiyaçlar, insanoğlunun motivasyonunda önemli ölçüde pay sahibidir. Maslow, insanların temel ihtiyaçlarından daha kompleks olan üst seviye ihtiyaçlara doğru bir sıralama oluşturan 5 farklı ihtiyaç kategorisi iddia eder (Maslow, 1965, 1970). Bu kategorideki ihtiyaçlardan fizyolojik ihtiyaçlar insanların doğuştan sahip olduğu hava, su, yiyecek, uyku ve cinsellik gibi ihtiyaçlardır; güvenlik ihtiyacı barınma, fiziksel-psikolojik korunma gibi ihtiyaçlardır; ait olma ve sevgi ihtiyacı başkaları tarafından kabul görmeyi ve sevmeyi, seilmeyi ifade eder (Maslow, 1965, 1970). Değer ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı olarak da geçer ve aynı zamanda takdir görmeyi ifade eder; kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise Maslow'un hiyerarşisinde en üst seviye ihtiyaçtır ve bireyin potansiyelini doruk noktasına çıkartmasıyla karşılanır (Maslow, 1965, 1970).

Maslow (1965, 1970)'a göre birey; fizyolojik ihtiyaçlarını, güvenlik ihtiyacını ve ait olma ihtiyacını karşılamadan daha üst kategorideki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Buradan hareketle, yeme, içme, barınma gibi ihtiyaçlar karşılanmadan lüks ihtiyaçlara sıra gelmeyeceği söylenebilir. Ayrıca Maslow'un hiyerarşisindeki kendini gerçekleştirme ihtiyacının Başarı Hedef Modeli'ndeki görev yaklaşım hedefleri sayesinde karşılanabileceği üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Şekil 6'da verilmiştir:



Şekil 6. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

ERG Kuramı. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı temel alınarak, Alderfer (1972) tarafından geliştirilen ERG Kuramı, Maslow tarafından 5 farklı kategoride incelenen ihtiyaçları 3 kategoriye indirgemıştır. Var olma ihtiyacı, Maslow tarafından belirtilen fizyolojik ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlarla ilişkilidir; ilişki kurma ihtiyacı sosyal etkileşimle ilgili olup Maslow'un sıralamasındaki ait olma ve sevgi ihtiyacına benzerlik gösterir; gelişme ihtiyacı ise bireyin kendisini tam anlamıyla geliştirmesi ve henüz ortaya çıkmamış becerilerin gerçekleşmesiyle ilgili üst düzey ihtiyaçlardır. Önen ve Tüzün (2005)'e göre var olma ihtiyacı karşılandıktan sonra daha üst düzeydeki ilişki kurma ihtiyacı ortaya çıkar, ilişki kurma ihtiyacı karşılandığında ise gelişme ihtiyaçları insanları güdüleyen bir unsur haline gelmeye başlar.

Çift Faktör Kuramı. Herzberg (1966) tarafından çalışan motivasyonunu artırmak için, yapılan işin tatmin edici olup olmamasının önemini anlatan bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada; geleneksel olan, tek boyutlu iş tatmini yaklaşımının doğru olmadığı ve iş tatminiyle tatminsizliğin birbirinden bağımsız olduğu anlatılmıştır (Herzberg, 1966).

Herzberg (1966), beyaz yakalı profesyonel personellere branşlarıyla ilgili özellikle hangi şeylerin iyi hangi şeylerin kötü hissettirdiğini belirtmeleri istenen anket soruları sormuş, cevaplarını analiz etmiş ve bundan sonra çift faktör kuramını temellendiren sonuçlara ulaşmıştır. Anket sonuçlarında karşılaştığı durumlar iki farklı kategoriden birine kümelenme eğilimi göstermiştir. Belli durumlar gerçekleştiğinde iş

tatmini sağlandığı görülmüş ve bunlar Herzberg (1966) tarafından “motive ediciler” olarak isimlendirilmiştir. Diğer faktörler ise gerçekleşmediğinde iş tatminsizliğine yol açmış ve Herzberg tarafından “hijyenler” olarak isimlendirilmiştir. İşin içeriğiyle ilgili faktörlerin, motive edici ve işe özel durumlar olduğu görülmüştür. İşin kategorisi ve işle ilgili sorumluluk seviyesine göre kabul edilme, terfi alma ve bireysel başarı ihtimallerinin tamamı motivasyon sağlayan durumlar olmuştur. Hijyen faktörleri ise bireylerin yaptığı işlerle ilişkilendirilmektedir. Çalışanların yaptıkları iş karşılığında elde ettikleri kazanç, şirket politikaları ve çalışma koşulları hijyen faktörlere örnek verilebilir (Riggio, 2013).

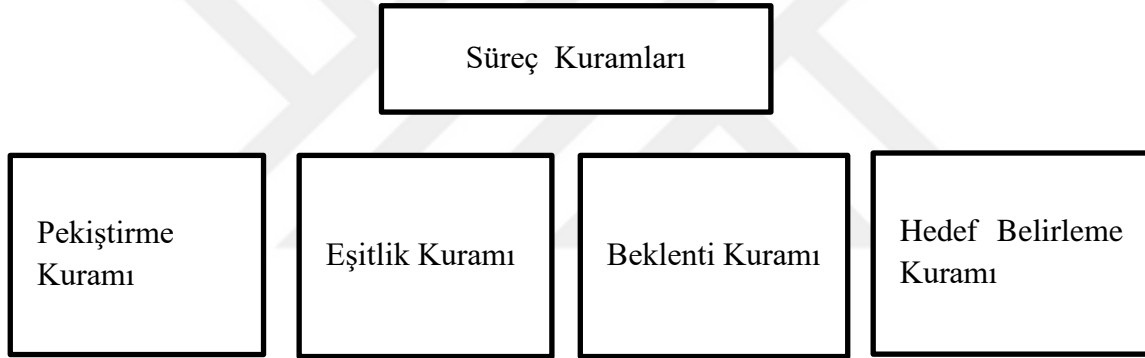
Başarma İhtiyacı Kuramı. David McClelland (1961)’ın Başarma İhtiyacı Kuramı, motivasyonla ilgili kapsayıcı bir ihtiyaç kuramıdır ve çoğunlukla iş motivasyonu üzerinde durmaktadır. Bu kuram, iş motivasyonu ile ilgili 3 temel ihtiyaç belirtmektedir: Başarı ihtiyacı, güç kazanma ve ilişki kurma. McClelland (1961)’e göre insanlar bu ihtiyaçları karşılayacak davranışlarda bulunarak motive olmaktadır. İş motivasyonuna etki eden faktörler, ihtiyaçlara bağlı olarak bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Bu kuramdaki 3 temel amaç ya da ihtiyaç şu şekilde açıklanabilir:

Başarı İhtiyacı. Başarı ihtiyacı, başarıya ulaşmak amacıyla ya da işi yapabilmek için zorlayıcı dürtüdür. Yüksek düzeyde başarı ihtiyacı hisseden bireyler, işlerin zorluğundan haz almaktadır. Bu bireyler, mesleki açıdan ön planda olma, problemlere çözüm bulma ve o işi en iyi yapan kişi olmak için kendilerini motive etmektedir. Başarı ihtiyacı, göreve odaklanma, orta düzeyde risk ya da zorluk bulunduran konuları tercih etme ve hedefe ulaşma konusunda geri dönüt talep etme gibi durumlarla ilişkilendirilmektedir (Riggio, 2013).

Güç Kazanma İhtiyacı. Güç kazanma ihtiyacı, diğer insanların yapacağı hareketleri yöneten kişi olma ve bireyler üzerinde etkili olmaya ihtiyaç duymaktır. Yüksek düzeyde güç kazanma isteği duyan bireyler konum odaklıdır. Bu bireyler, tek başına önemli ve özel problemleri çözme ya da performans hedeflerine kavuşma yerine prestij kazanma ihtimaline ilgi duymakta ve bununla motive olmaktadır. McClelland, güç kazanma ihtiyacına iki farklı şekilde yaklaşmıştır: Birincisi bireysel sonuçlara karşı kullanılan kişisel güçtür, ikincisi ise örgütsel hedefler için kurumsal güç olarak ifade edilmektedir (McClelland, 1970).

İlişki Kurma İhtiyacı. İlişki kurma ihtiyacı, diğer insanlar tarafından sevilme ve kabul görme isteğini ifade etmektedir. İlişki kurma ihtiyacı ile motive olan insanların, arkadaşlık ilişkisi kurmak için uğraşan, çalışmalarında kişiler arası ilişkilere büyük özen gösteren ve bir görev aldığı anda diğer insanlarla beraber çalışmayı seçen bireyler olduğu bilinmektedir. Bu bireyler, rekabet yerine güçlerini birleştirmeyi tercih eden iş ortamlarında motivasyon kazanmaktadırlar (akt. Koçel 2005).

Özetle, kapsam kuramlarının; insanların ihtiyaçları, kişisel ve çalışma ortamlarındaki gelişimleri üzerinde durduğu fakat bireye etki eden çevresel faktörleri ifade etmede eksik kaldığı söylenebilir. Bu çevresel faktörlere vurgu yapan, insanların motive olmasıyla beraber ortaya çıkan davranışların üzerinde duran ve bu davranışların yapısını inceleyen kuramlar süreç kuramları olarak adlandırılmıştır (Önen ve Tüzün, 2005). Bu kuramlar Şekil 7’de belirtilmiştir:



Şekil 7. Süreç Kuramları

Pekiştirme Kuramı. Pekiştirme Kuramı, edimsel koşullama kurallarından faydalanmakta ve davranış sonuçları nedeniyle kişinin eyleme geçmesini ifade etmektedir. Bir davranışı izleyen ve aynı davranışın tekrar yapılması amacıyla motivasyonu yükseltmeyi amaçlayan sonuç, pekiştireç olarak adlandırılmaktadır. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireç olarak iki gruba ayrılır: Olumlu pekiştireçler, ortama sonradan eklenen ve davranışın sıklığını artıran övgü, para kazanma ya da takdir edilme gibi pekiştireçlerdir. Olumsuz pekiştireçler ise olumsuz bir durumdan ya da şarttan kaçınmaya sebep olan pekiştireçlerdir. Sessiz ve sakin bir personelin kalabalık, gürültülü iş ortamından mola vermek amacıyla uzaklaşması ya da yönetici baskısından çekindiği için daha çok çalışması olumsuz pekiştirildiği durumlardır (Riggio, 2013).

Olumlu ve olumsuz pekiştireçler davranışın sıklığını artırırken ceza davranışın sıklığını azaltmaya yönelik bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Ceza, bir davranışın yapılmasını takip eden, beğenilmeyen rastgele bir sonucu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Cezanın etki boyutu, davranışın tekrarlanma ihtimalini yavaşlatmaktadır (Ormrod, 2013). Pekiştirme Kuramı'ndan faydalanılarak davranışın sıklığı ve zamanını belirlemek için "pekiştirme programları" geliştirilmiştir. Çalışma ortamlarında pekiştirme, genellikle aralıklı ya da oranlı program kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Aralıklı programlarda bireyin istenilen davranışta bulunduğu sürede zaman akışı düzenlenirken oranlı programlar kullanıldığında ise istenilen davranışın daha sık yapılması hedeflenmektedir (Riggio, 2013).

Adams'ın Eşitlik Kuramı. Süreç kuramlarında en çok dikkat çeken kuramlardan biri de Adams (1965) tarafından ortaya atılmış olan Eşitlik Kuramı'dır ve bu kuram motivasyonun bilişsel temellerine dayanır. Eşitlik Kuramı, güdülenmenin; bireyin ilgili işe kattığı beceri ve çaba karşılığında elde ettiği çıktılar ya da ücret, statü gibi ödülleri iş arkadaşlarının çıktıları ile karşılaştırıp iş ortamındaki eşitlik/eşitsizlik algılarını oluşturduğunu ifade etmektedir. Hitt, Miller ve Colella (2006)'ya göre eşitlik için bireyin girdileriyle çıktılarının yüzdesinin diğer insanlarla aynı olması gerekir. Aksi halde eşitsizlik oluşur bir başka deyişle yüzdelerin eşit olmadığı durumlar görülür. Eşitsizlik, girdilerin aynı olması fakat bir bireyin diğer bireylerden daha çok çıktı elde etmesi ya da bir bireyin diğerleriyle aynı ücreti alıp daha az girdi sağlamasıdır (Özler, 2013).

Eşitlik Kuramı temelinde çalışanların 2 tür eşitsizlik algısından bahsedilebilir: Düşük ücret eşitsizliği ve fazla ödeme eşitsizliği. Bireyin çalıştığı işte girdilerine bir başka deyişle beceri ve işe sağladığı katkılara oranla çıktılarının bir başka deyişle maaşı ve terfi durumunun yetersiz olması düşük ücret eşitsizliği olarak ifade edilmektedir. Tam tersi durumda, bireyin girdilerine oranla çıktılarının daha fazla olması ise fazla ödeme eşitsizliğine yol açmaktadır (Riggio, 2013). Bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için çalışanın başvurduğu yollar; girdileri artırma, çıktıları azaltma, başkaları ile karşılaştırmayı değiştirme ve durumu terk etme gibi durumları içerebilir.

Beklenti Kuramı. Vroom (1964) tarafından geliştirilen bu kuramın amaç değeri, araçsallık ve beklenti olmak üzere üç temel unsuru bulunmaktadır. Amaç değeri; negatif, nötr ve pozitif şeklinde kategorize edilmiştir. Bu unsur, çalışanın belli bir sonucu

istememesi, sonuca nötr kalması ya da sonucu istememesi ile ilişkilidir (Riggio, 2013). Keser (2006)'e göre sonuçların kişinin kendisiyle ilgisi varsa pozitif, bu sonuçla ilgili beklenti yer almıyorsa nötr ve sonuçla bütünleşmeyen bir beklenti mevcutsa bu davranışlara negatif değer alan davranışlar denilmiştir.

Beklenti Kuramı'nın diğer unsurlarından araçsallık, çalışanın davranışı ya da performansı ile bunun sonucunda elde edeceği çıktılar arasındaki ilişkidir. Bir başka deyişle Beklenti Kuramı'nda davranış sıklığı ve ödül arasında ilişki kurulmuştur. Fakat elde edilen çıktılar tek başına motivasyonun artması için yeterli değildir. Bireyin harekete geçmesini sağlayan imkan, hareketin sonucunda oluşacak beklentilerdir. Birey beklentisi dolayısıyla motivasyon kazanmaktadır. Beklenti teorisi temelinde bilişsel yapı mevcuttur. (Keser, 2006). Bu yapı farklı motive edici durumlara göre yapılan tercihleri belirlemede rol oynamaktadır. Bireyin devamlı olarak çalışma ortamındaki unsurların farkında olması ve bu farkındalıkla beraber alınan bilgilerin bilişsel olarak işlenmesiyle motivasyon artmakta ya da azalmaktadır (Riggio, 2013).

Hedef Belirleme Kuramı. Hedef Belirleme Kuramı, yapılan çalışmanın kuramsal çerçevesindeki hedef kavramı alt başlığında detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Fakat Hedef Belirleme Kuramı'nın temel motivasyon kuramlarından biri olduğu bilindiğinden bu başlık altında motivasyon vurgusuna dikkat edilerek ele alınmıştır. Locke ve Latham (2002)'in geliştirdiği Hedef Belirleme Kuramı, zorlu ve özel performans hedeflerinin ve motivasyonun önem arz eden belirteçleri olarak bu hedeflere olan çalışan bağlılığının görevini anlatmaktadır. Hedef belirleme teknikleri; akademik motivasyonu artırmak, zayıflamak, spor yapmak ve düzenli bir programla çalışmak için insanlara motivasyon sağlamak gibi, iş ortamı dışında da kullanılmaktadır. Hedef Belirleme Kuramı, çalışanların motivasyon kazanması amacıyla hedeflerin anlaşılabilir, özel, ulaşılabilir ve mümkün olduğunca ölçümlenebilir olması gerektiğinin altını çizmektedir. Çalışanların becerilerini en iyi şekilde göstermesi ya da mümkün olabildiğince hızlı çalışmaya yönlendirilmesi gibi genel hedefler, altı çizildiği kadar etkili ve ölçümlenebilir hedefler değildir. Dolayısıyla hedef belirleme programları zorlu ve büyük hedefleri daha ufak ve daha basit elde edilebilir hedeflere ayırmayı önermektedir (Locke ve Latham, 2002).

Hedefler çalışanlar tarafından kabul gördüğünde, zorluk seviyesi yüksek ya da elde edilebilecek imkanlar barındıran hedefler daha fazla motivasyon sağlamaktadır

(Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981). Yapılan bir araştırmada, hedeflerin yöneticiler tarafından belirlenmesi yerine çalışanların hedef belirlemeye dahil olmasının belirlenen performans hedeflerinden daha fazla motivasyon sağlayacağı ifade edilmektedir (Erez & Arad, 1986). Fakat bu durumda belirlenen hedeflerin ulaşılması imkânsız olan hedefler olmaması gerekmektedir (Erez & Zidon, 1984).

İş Ortamında Motivasyon

Motivasyon, yalnızca eğitim ortamlarında değil aynı zamanda iş ortamlarında da çok önemli bir etkidir. Motivasyon kuramları alt başlığında anlatılan kuramların neredeyse tamamı çalışma ortamında motivasyonu inceleyen kuramlardır. Çalışanın ve yöneticilerin motivasyonu iş ortamlarındaki çıktıya etki eder. Robbins (1998)'e göre iş motivasyonu, çalışanın örgütün hedefleriyle doğru orantılı bir şekilde gayret gösterme konusundaki istekliliği olarak ifade edilmektedir. Bir iş ortamında yönetimden sorumlu olan kişilerin yönetilenleri motive etmesi çalışanların iş doyumunu artırmakla sağlanır, bu durum hem çalışana hem de işletmenin amaçlarına katkı sağlamaktadır (Ergül, 2005).

Her örgütte ya da iş ortamında güdüleyici unsurlar yada motivasyon kaynakları farklı olabilse de bazı ortak kaynaklardan bahsedilebilir; insanların çalıştığı işten elde ettiği gelir, çalışanların maddi olarak kendini güvende hissetmesi, eğitici faaliyetler ve görevde yükselme gayesi, yapılan işin cazibesi ve iş ortamlarındaki yarış, çalışanın kendini işe vermesi, çalışanın işine uygun olması, işin çalışana uygun olması, elde edilecek statüler, işin özel hayata engel olmaması, kararlar alınırken çalışanın belirleyici bir rol üstlenmesi, adalet ve disiplin, iş tasarımı bu kaynaklardan bazılarıdır (Ergül, 2005). Ayrıca liderin çalışanlarla iş birliği ve etkileşim içerisinde olması da iş ortamını geliştirmekte ve çalışanı motive etmektedir (Önen ve Kanayran, 2015).

Dışsal ve İçsel Motivasyon

Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konulmuş olan Öz Belirleme Kuramı, yeterlik, özerklik ve ilişki unsurlarına dayalı olan ihtiyaçlardan doğan birden fazla motivasyon türünün olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonluk olarak belirlenmiştir (Deci ve Ryan, 2000b).

Dışsal motivasyon, referansı kişinin ve mevcut olayın dışında bulunduğu gerçeğe gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle dışsal motivasyonda bireyin harekete geçmesinin sebebi, gerçekleştireceği davranış karşısında elde edeceği sonuçtur (Ormrod, 2013). Örneğin borsaya yatırım yapan bir kişi, muhtemelen yaptığı yatırıma karşılık olarak bir miktar para kazanacaktır. Ya da bayramda büyüklerinin elini öpen çocuk, bunun karşılığında bayram harçlığı alacaktır.

İçsel motivasyon ise dışsal motivasyonun tam tersi olacak şekilde, kişinin ve mevcut işin içinde bulunduğu durumlarda gerçekleşmektedir. İçsel motivasyonla harekete geçen birey kendi içerisinde yaptığı işi ilgi çekici, faydalı ya da eğlenceli bulur (Ormrod, 2013). Örneğin hobi olarak balıkçılık yapan biri istediği kadar balık tutamasa bile bu işi yapmaktan keyif alır ya da bir kişi makine öğrenmesini merak ettiği için bu alanda yazılmış pek çok makaleyi okuyabilir. Öz Belirleme Kuramı'nın ortaya koyduğu motivasyonsuzluk boyutu ise bireyin motivasyondan yoksun olması bir başka deyişle motivasyonun eksik olmasıdır (Deci ve Ryan, 2000b).

Deci ve Ryan (2000b) tarafından içsel motivasyon sağlayan faaliyetler için en az dört özellik belirtilmiştir: Uğraştırıcılık; ulaşılmak istenen hedefin nispeten daha zor olduğu, başarıya ulaşmanın garanti olmadığı durumlardır. Özgürlük veya kontrol; öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde kısmen etki ettiğini ve kontrol sahibi olduğunu hissettiği durumlardır. Yenilik ve merak; öğrencinin mevcut fikirlerinden daha farklı ya da şaşırtıcı, ilgi çekici tecrübelerdir. Estetik değer ise duygusal reaksiyon gerçekleştiren, bir miktar da güzellikle ilgili durumlardır.

Akademik Motivasyon

Motivasyon; bireyi harekete geçiren, bu hareketin yönünü belirleyen, bireye hedef oluşturan, davranışı başlatan ve sürdürmeye yarayan, içsel ve dışsal mekanizmaları içinde barındıran güç olarak ifade edildiğinden akademik motivasyonun akademik işleri başlatma, gerçekleştirme ve sürdürme gibi faaliyetleri kapsayan ve öğrenme sürecini kolaylaştıran bir öge olduğu söylenebilir. Akademik motivasyon, akademik güdülenme olarak da ifade edilmektedir fakat bu araştırmanın değişkenleri belirtilirken akademik motivasyon kavramı kullanılmıştır. Akademik motivasyon kavramı, Bozanoğlu (2004) tarafından “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” (s.84) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre bireyin akademik amaçlarına ulaşmak için

duyduğu isteklilik akademik motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Wilkesmann, Fischer ve Virgillito, 2012). Akademik motivasyonun pek çok değişkenle ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu değişkenlerin başında akademik başarı akademik performans, hedef yönelimleri, öz yeterlik, bilinçli farkındalık ve cinsiyet gibi değişkenler gelmektedir. Akademik motivasyon ile bu değişkenlerin ilişkileri bir sonraki başlıkta yurt dışı ve Türkiye’de yapılan araştırmalar şeklinde kategorize edilmiş ve sunulmuştur.

Akademik Motivasyonla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gafoor ve Kurukkan (2015)’ın lise düzeyinde olan öğrencilerle yaptıkları çalışmada; motivasyonunu koruyan öğrencilerde, öğrenme hedef yönelimlerinin daha iyi seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra motivasyonunu koruyan öğrencilerin kanıtlama hedef yönelimlerinin diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Motivasyonu minimum düzeyde olan öğrencilerin ise kaçınma hedef yönelimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mouratidis ve Michou (2011)’nin yaptığı araştırmaya göre özerk motivasyon bir başka deyişle öğrencilerin sınıf etkinliklerine bu etkinlikleri zevkli veya kişisel olarak önemli buldukları için katılması ve sosyal gelişim hedefleri bir başka deyişle öğrencilerin sosyal ilişkiler ile kendini geliştirmeye odaklanması olumlu duygularla pozitif bir ilişki içindedir. Buna karşılık, kontrollü motivasyon bir başka deyişle öğrencilerin kendilerini zorunlu hissettikleri için sınıf etkinliklerine katılması ve sosyal gösteri yaklaşımı hedefleri bir başka deyişle, öğrencilerin popülerlik göstermeye odaklanması olumsuz duygularla pozitif bir ilişki içerisindedir. Ayrıca Mouratidis ve Michou (2011)’nin yaptığı kümeleme analizi, özerk motivasyon ve sosyal gelişim hedefleri yüksek; kontrollü motivasyon ve sosyal gösterme-yaklaşma hedefleri düşük olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla daha iyi bir motivasyon profili sergilediğini göstermiştir.

Mouratidis ve Michou (2011)’ya göre özerk motivasyon, ustalık kazanma çabalarıyla da bağlantılıdır. Spesifik olarak, başarı hedeflerini Öz Belirleme Kuramı perspektifine dahil eden çalışmalar (örn. Sprey, Wang, Biddle ve Chatzisarantis, 2006), özerk motivasyon ve ustalık hedeflerinin pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (örn. Hein & Hagger, 2007; Ntoumanis, 2001).

Akademik motivasyonla ilgili yapılan bir başka araştırmada, öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ayrıca bu öğrencilerin

öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilere göre daha başarılı, mücadeleci ve azimli olduğu görülmüştür (Schunk ve Pajares, 2002).

Wentzel (1999), boylamsal bir çalışma yoluyla, toplum yanlısı davranışların (Wentzel ve Caldwell, 1997) daha yüksek notları öngördüğünü bulgulamıştır, buna göre sosyal hedefler sadece öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını değil (Salmivalli, Ojanen, Haanpää ve Peets, 2005) aynı zamanda genel akademik motivasyonlarını da etkilemektedir.

Gerçek hayatta sınıf ortamlarında yürütülen araştırmalar (Assor, Vansteenkiste ve Kaplan, 2009; Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004) seçimler sunan öğretmenlerin, yeni görevler verirken öğrencilerinin görüşlerini dinlediğini, öğrenme sürecinin değerini ve yararlılığını vurguladığını ve öğrencilerin duygularını kabul ettiğini göstermiştir. Ayrıca eleştiri, cezai önlemler, son tarihler, tehditler veya öz değer kazanımlarını veya dışsal ödülleri ima eden teşviklerin olmaması daha iyi sonuçlara yol açmaktadır. Bunun nedeni, bu tür öğretim uygulamalarının öğrencilerin özerk motivasyonunu teşvik etme ve kontrollü motivasyonlarını en aza indirme olasılığının daha düşük olmasıdır (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon ve Roth, 2005; Black & Deci, 2000).

Deci, Koestner ve Ryan (1999)'a göre olumlu geri bildirim, içsel motivasyon gibi istenen sonuçları geliştirmektedir. Çünkü muhtemelen olumlu geri bildirim algılanan yetkinliği artırmaktadır (Vallerand ve Reid, 1984). Bununla birlikte, bu geri bildirim gerçek, samimi, özerkliği destekleyici ve ulaşılabilir görevler için çaba odaklı olmalıdır, aynı zamanda kendini geliştirme çabalarının altını çizmeli ve ortaya çıkan sonuçları kontrol edilebilir nedenlere bağlamalıdır (Henderlong ve Lepper, 2002).

Başarı hedefleri teorisyenleri, performans-yaklaşım hedeflerinin uyumsuz bir motivasyon biçimi oluşturup oluşturmadığı ve dolayısıyla öğretmenler ve ebeveynler tarafından tamamen caydırılması gerekip gerekmediği konusunda on yılı aşkın bir süredir tartışmaktadır (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). Bunun nedeni, performans-yaklaşım hedeflerinin, ustalık-yaklaşım hedefleriyle karşılaştırıldığında, doğal olarak gerçekleştirdikleri zararların (meydan okumadan kaçınma gibi) getirebilecekleri birkaç faydadan (örneğin, daha yüksek dereceler) (Brophy, 2005) daha ağır basacağı için iki ucu keskin bir kılıç haline gelebilmesidir. Ustalık-yaklaşım hedeflerinin performans-yaklaşım hedeflerinden daha uyumlu olduğu düşünülse de (Hulleman ve Senko, 2010; Midgley vd., 2001) performans-yaklaşım hedeflerinin birçok öğrenci, öğretmen ve veli için çekici hale gelebileceği kabul edilmelidir. Çünkü daha yüksek notlar değerli bir sonuçla pozitif olarak ilişkilidir. Önceki

araştırmalar, performans-yaklaşım hedeflerinin akademik performansı ustalık hedeflerinden daha güvenilir bir Şekilde tahmin edebileceğine işaret etmektedir (Hulleman, Schragar, Bodmann ve Harackiewicz, 2010). Yine de Senko, Hulleman ve Harackiewicz'in (2011) önerdiği gibi, ustalık yaklaşımı hedefleri daha yüksek akademik performansı ngrebilir.

Murayama ve Elliot (2009)'un araştırmasında performans-yaklaşım hedefleri ile içsel motivasyon arasında pozitif bir ilişki çıkmamasına rağmen Barron ve Harackiewicz (2003) ile Wolters (2004)'in araştırmasında performans yaklaşım hedeflerinin akademik performansı tahmin ettiği bulgulanmıştır.

Bugler, McGeown ve St Clair-Thompson (2015)'un araştırmasına göre kadınlar erkeklere göre daha yüksek düzeyde içsel motivasyon ve ustalık odağına bir başka deyişle görev yaklaşım hedeflerine sahiptir. Sonuç olarak görev yaklaşım hedeflerine sahip kadınların içsel motivasyonu, görev yaklaşım hedeflerine sahip erkeklere göre yüksek bulunmuştur.

Akademik Motivasyonla İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Kocabal (2022)'ın yaptığı çalışmada, motivasyonun akademik performans ve bilinçli farkındalıkla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul sınavlarında yüksek puanlar alan ergenler, i ve dış motivasyonu akranlarına göre fazla ve bilinçli farkındalığı yüksek bireylerdir. Ayrıca Kocabal (2022)'a göre erkek öğrencilerin motivasyonu kız öğrencilere göre daha düşüktür.

Eri (2018), 13-19 yaş arası futbol altyapı sporcularının spor motivasyonu ile ebeveyn tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre koruyucu ve otoriter ebeveyne sahip çocukların spor motivasyonu daha düşükken demokratik ebeveyne sahip çocukların spor motivasyonu daha yüksektir, ayrıca demokratik anne babaların çocuklarının başarısızlıktan kaçınma davranışı daha azdır.

Yerdelen ve diğerleri (2014) içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenme hedef yönelimlerinin yüksek, kaçınma hedef yönelimlerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Ergin ve Karataş (2018)'ın niversite öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada, niversite ğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri incelenmiş, başarı odaklı motivasyonun alt boyutları olan dış etkiler, i etkiler, hedef büyütme ve ve öz bilincin

akademik başarı ile olumlu ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede başarı odaklı motivasyona sahip olduğu bulunmuştur.

Demir ve Arı (2013)'nın öğretmen adayı öğrencilerin akademik motivasyonlarını incelediği araştırma sonucuna göre akademik motivasyon, cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir.

Erhan, Çarıkçı ve Alparslan (2018) tarafından yapılan araştırmada akademisyenlerde başarı hedeflerinin üzerindeki motivasyon kaynaklarının rolü incelenmiş; düşünme ihtiyacının, bağlanma ihtiyacından sonra en yüksek role sahip olduğu ve düşünme ihtiyacının bir motivasyon kaynağı olarak ustalık hedeflerini açıkladığı ifade edilmiştir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yapılan bu çalışmada nicel araştırma tekniklerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla değişkenin ilişkisel durumunu temel konu olarak belirler ve bu değişkenler arasında ilişki varsa bu ilişkinin yönüyle ilgilenir (Karasar, 2005).

Bu araştırmanın değişkenleri; belirlenen hedefin türü, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyon olarak belirlenmiştir. Bu üç farklı değişkenin arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Ankara'daki çeşitli liselere ve Yorum Zeka Özel Öğretim Kursu'na devam eden üniversiteye hazırlık öğrencileri araştırma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Bu teknik, araştırmaya dahil edilecek kişilerin rahat ve hızlı bir şekilde seçilmesine yardımcı olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Araştırma grubuna dahil edilen öğrenci sayısı 364'tür. Veri toplama ve veri giriş aşamalarını kolaylaştırmak için veriler çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nda elde edilen verilerin dağılım ve yüzdeleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	15	13	3.6
	16	36	9.9
	17	123	33.8
	18	108	29.7
	19	84	23.1
	Toplam	364	100
Cinsiyet	Kadın	234	64.3
	Erkek	130	35.7
	Toplam	364	100
Eğitim Durumu	Lise 2	26	7.1
	Lise 3	113	31.8
	Lise 4	89	24.5
	LiseMezunu	136	37.4
	Toplam	364	100
Lise Türü	Fen	15	4.1
	Anadolu	248	68.1
	Meslek	27	7.4
	Açık	74	20.3
	Toplam	364	100
Anne Yaşı	30-34 yaş arası	3	0.8
	34-39 yaş arası	79	21.7
	40-44 yaş arası	152	41.8
	45-49 yaş arası	80	22.8
	50-54 yaş arası	42	11.5
	55-59 yaş arası	8	2.2
	60-64 yaş arası	0	0
	65+	0	0
Toplam	364	100	
Baba Yaşı	30-34 yaş arası	0	0
	34-39 yaş arası	10	2.7
	40-44 yaş arası	106	29.1
	45-49 yaş arası	126	34.6
	50-54 yaş arası	78	21.4
	55-59 yaş arası	36	9.9
	60-64 yaş arası	8	2.2
	65+	0	0
Toplam	364	100	
Kardeş Sayısı	Tek Kardeş	20	5.49
	2 kardeş	177	48.6
	3 kardeş	124	34.06
	4 kardeş	29	7.96
	5 kardeş	13	3.57
	6 ve üstü kardeş	1	0.27
	Toplam	364	100
Psikiyatrik Tanı	Yok	331	90.9
	Kaygı Bozukluğu	7	1.9
	OKB	1	0.3
	DEHB	13	3.6
	Depresyon	10	2.7
	Kişilik Bozukluğu	2	0.5
	Toplam	364	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma grubundaki 364 katılımcının yaş ortalaması 17.5, minimum yaş 15 maksimum yaş ise 19’dur. Katılımcıların yaş ortalamasının standart sapması ise 1.0578’dir. Ayrıca araştırma grubunun %3.6’sı 15 yaşında, %9.9’u 16 yaşında, %33.8’i 17 yaşında, %29.7’si 18 yaşında ve %23.1’i 19 yaşındadır. Araştırma grubunun %64.3’ü kadın ve %35.7’si erkektir. Bunların %7.1’i lise ikinci sınıfta, %31.8’i lise üçüncü sınıfta, %24.5’i lise son sınıfta ve %37.4’ü lise mezunu olup üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Araştırma grubunun %4.1’i fen lisesinde okumakta ya da mezun, %68.1’i anadolu lisesinde okumakta ya da mezun, %7.4’ü meslek lisesinde okumakta ya da mezun ve %20.3’ü açık lisede okumakta ya da mezundur. Ayrıca bu katılımcıların %93.7’sinin anne babası evli ve birlikte yaşamakta, %2.7’sinin anne babası evli ve ayrı yaşamakta, %3.6’sının anne babası ise boşanmıştır. Araştırma grubunun tamamının anne ve babası hayattadır. Bu annelerin %0.8’i 30-34 yaş aralığında, %21.7’si 34-39 yaş aralığında, %41.8’i 40-44 yaş aralığında, %22.8’i 45-49 yaş aralığında, %11.5’i 50-54 yaş aralığında, %2.2’si 55-59 yaş aralığındadır ve araştırma grubundakilerin annelerinin maksimum yaş aralığı 55-59’dur. Araştırma grubundakilerin babalarının %2.7’si 34-39 yaş aralığında, %29.1’i 40-44 yaş aralığında, %34.6’sı 45-49 yaş aralığında, %21.4’ü 50-54 yaş aralığında, %9.9’u 55-59 yaş aralığında, %2.2’si 60-64 yaş aralığındadır ve araştırma grubundakilerin babalarının minimum yaş aralığı 34-39’dur. Araştırma grubundaki katılımcılardan 20’si tek çocuk, 177’si 2 kardeş, 124’ü 3 kardeş, 29’u 4 kardeş, 13’ü 5 kardeştir. Yalnızca 1 katılımcı 6 veya üstü kardeşe sahiptir.

Ek olarak araştırma grubunun %90.9’unun bilinen bir psikiyatrik tanısı yoktur. Fakat %3.6’sı DEHB, %2.7’si depresyon, %1.9’u kaygı bozukluğu, %0.5’i kişilik bozukluğu, %0.3’ü ise OKB tanılıdır. Sonuç olarak araştırma grubunun %9.1’inin psikiyatrik tanısı vardır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu onayı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni alınmıştır. Araştırma katılımcılarına bilgilendirilmiş onam formu online olarak soruları cevaplamadan önce sunulmuş, katılımcılar formu onaylamadan cevaplama aşamasına geçilmemiştir. Araştırmanın katılımcılarından 18 yaşın altında olanların ebeveynlerine gönüllülük ve bilgilendirme

formu dağıtılmıştır. Araştırmaya, katılımda gönüllü olan velilerin çocuklarıyla devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları tanıtılacaktır. Bu araçlar; katılımcıların sosyo-demografik bilgilerinin alınması amacıyla uygulanan Kişisel Bilgi Formu, 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği'dir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcılarının sosyo-demografik bilgilerinin toplanması için uygulanan Kişisel Bilgi Formu'nda (Bkz. EK 4) katılımcılardan alınan bilgiler şunlardır: Yaş, cinsiyet, eğitim durumu (lise 1, lise 2, lise 3, lise 4, lise mezunu) lise türü (fen lisesi, anadolu lisesi, meslek lisesi, açık lise) anne babanın yaşı, anne babanın medeni durumu (evli ve birlikte yaşıyor, evli ve ayrı yaşıyor, boşanmış, vefat etmiş) ve kardeş sayısı.

3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği

Elliot ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ölçek, toplamda altı alt boyuttan (görev yaklaşım hedefi, görev kaçınım hedefi, öz yaklaşım hedefi, öz kaçınım hedefi, diğer yaklaşım hedefi, diğer kaçınım hedefi) oluşur. 7'li Likert tipindeki ölçekte her bir soruya verilen cevaplar "Benim için..." ile başlayıp "Kesinlikle doğru değil"(1) ile "Kesinlikle doğru" (7) aralığında derecelendirilmiştir. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinal halinde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasına göre elde edilen Cronbach Alfa katsayıları; görev yaklaşım .88, görev kaçınım .86, öz-yaklaşım .83, öz-kaçınım .87, diğer yaklaşım .92 ve diğer kaçınım hedefi alt boyutu için .91'dir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır ve her bir boyut ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması Ağbuğa (2014) tarafından yapılmıştır. İç tutarlılığını belirlemek için başvuru Cronbach Alfa katsayıları; 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği'nin geneli için .94, görev yaklaşım .87,

görev kaçınım .80, öz-yaklaşım hedefi .78, öz-kaçınım hedefi .78, diğer yaklaşım hedefi .86 ve diğer kaçınım hedefi alt boyutu için .91'dir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ($F_{2/df} = 2.60$, CFI = 0.95, GFI = 0.91, NNFI = 0.93, SRMR = 0.045 ve RMSEA = 0.07) 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği'nin veri tarafından doğrulandığını ve hesaplanan uyum değerlerinin kabul görece uyum seviyesinde olduğunu göstermiştir. Bununla beraber faktör yükleri görev yaklaşım hedefi maddeleri için .79, .72, .88; görev kaçınım hedefi maddeleri için .87, .91, .86; öz yaklaşım hedefi maddeleri için .66, .68, .77; öz kaçınım hedefi maddeleri için .76, .68, .76; diğer yaklaşım hedefi maddeleri için .77, .84, .81 ve diğer kaçınım hedefi maddeleri için .88, .87, .88 arasında altı faktörlü yapıdadır.

Mevcut çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ölçek geneli için .90, görev yaklaşım .77, görev kaçınım .72, öz-yaklaşım .82, öz-kaçınım .85, diğer yaklaşım .85 ve diğer kaçınım hedefi alt boyutu için .90'dır.

Ölçeğin alt boyutlarındaki örnek maddeler şu şekilde sıralanabilir: “Bu dersin sınavlarında çıkan soruların doğru cevaplarını bilmek” (görev yaklaşım hedefi alt boyutu), “Bu dersin sınavlarında çıkan birçok soruyu yanlış cevaplamaktan kaçınmak” (görev kaçınım hedefi alt boyutu), “Bu dersin sınavlarında geçmişte girmiş olduğum sınavlara göre iyi yapmak” (öz yaklaşım hedefi alt boyutu), “Bu dersin sınavlarında benim genel performans seviyemle karşılaştırıldığında yetersiz performans göstermekten kaçınmak” (öz kaçınım hedefi alt boyutu), “Bu dersin sınavlarında diğerleriyle karşılaştırıldığında daha iyi yapmak” (diğer yaklaşım hedefi alt boyutu), “Bu dersin sınavlarında diğerleriyle karşılaştırıldığında yetersiz yapmaktan kaçınmak” (diğer kaçınım hedefi alt boyutu).

Anne-Baba Tutum Ölçeği

Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), Maccoby ve Martin (1983)'in yaptığı araştırmalarda ortaya koydukları çocuğa tepki verme sürecinde duyarlık ve talepkarlık boyutlarından faydalanılarak Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından ölçek puanlarına uygulanan faktör analizi neticesinde 3 farklı faktör meydana gelmiştir. Bu faktörler; kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme olarak tanımlanmıştır. Kabul/ilgi, ve psikolojik özerklik boyutlarındaki maddeler 4'lü

Likert tipi, denetleme boyutundaki maddelerin baştan iki maddesi 7'li diğer maddeleri ise 3'lü Likert tipi ölçek türündedir. ABTÖ toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 6, 8, 10, 14, 16 ve 18. maddesi ters puanlanmaktadır. ABTÖ, boyutlar bazında değerlendirilmektedir, bu sebeple ölçekten toplam puan alınmamıştır.

Orijinal ölçek geliştirme çalışması sonucunda Cronbach Alfa katsayıları kabul/ilgi alt boyutu için .72, psikolojik özerklik alt boyutu için .82, denetleme alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

ABTÖ, Yılmaz (2000) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş olup, güvenilirlik-geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlköğretim dönemindeki öğrenciler için test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla; kabul-ilgi .74 ve .60, psikolojik özerklik .79 ve .67, denetleme alt ölçeği için .93 ve .75'tir. Lise öğrencileri için güvenilirlik katsayıları ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla; kabul-ilgi .82 ve .70, psikolojik özerklik .76 ve .66, denetleme alt ölçeği için .88 ve .69'dur. Üniversite öğrencileri için güvenilirlik katsayıları ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla; kabul-ilgi .79 ve .73, psikolojik özerklik .67 ve .65, denetleme alt ölçeği için .85 ve .66'dır.

Ölçeğin Türkçe adaptasyonu yapılırken faktör yapısı incelenmiş, güvenilirlik çalışmasında araştırmaya katılan deneklerden elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Böylece 318 ilköğretim öğrencisi, 299 lise öğrencisi ve 303 üniversite öğrencisinin ABTÖ'den aldığı puanlara yapılan işlemler sonucunda, ölçek maddelerinden elde edilen korelasyon matrisine Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) uygulanmış ve 8 faktör ortaya çıkmıştır. Fakat madde sayısı, denek sayısı ve kuramsal yorumlanabilirlik düşünülerek, analizler 3 faktör üzerinden tekrarlanmıştır. Bunun sonucunda ilköğretim dönemindeki öğrencilerde birinci faktörün açıkladığı varyans yüzde 11.1, ikinci faktörün 9.1, üçüncü faktörün 7.2 ve üç faktörün topluca açıkladığı varyans ise yüzde 27.4'tür. Lise öğrencilerinde, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzde 13.7, ikinci faktörün 10.9, üçüncü faktörün 7.5 ve üç faktörün topluca açıkladığı varyans ise yüzde 32.1'dir. Üniversite öğrencilerinde ise birinci faktörün açıkladığı varyans yüzde 17.7, ikinci faktörün 11.5 ve üçüncü faktörün 7.7 ve üç faktörün topluca açıkladığı varyans ise yüzde 36.8'dir. Sonuç olarak ilköğretim ve lise öğrencileri için ABTÖ'deki maddelerin, ölçeğin orijinal halindeki maddelerle benzer bir faktör yapısına sahip olduğu gözlenmiştir. Fakat üniversite öğrencilerinde kabul/ilgi ve özerklik boyutunun tek bir boyut, denetleme boyutunun ise iki faktörden oluştuğu görülmüştür.

ABTÖ'nün uyarlaması yapılırken ölçüt bağıntılı geçerliği incelenmiştir. İlköğretim, lise ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile anne babalarının

demokratik tutumunun ilişkili olduğu bulunmuştur, elde edilen sonuç ölçeğin ölçüt geçerliğine kanıttır (Yılmaz, 2000).

Mevcut çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları kabul/ilgi alt ölçeği için .77, psikolojik özerklik alt ölçeği için .79 ve denetleme alt ölçeği için .61 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek alt boyutlarındaki örnek maddeler şunlardır: “Annem ve babam bazı konularda ‘sen kendin karar ver’ derler.” (Kabul/ilgi alt boyutu), “Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.” (Psikolojik özerklik alt boyutu), “Genel olarak annen ve babam okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?” (Denetleme alt boyutu).

Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında herhangi bir yapı örnek alınmamasına rağmen yapı olarak Vallerand ve arkadaşları (1993) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği’ne benzer olduğu gözlenmektedir (Bozanoğlu, 2004). Akademik Motivasyon Ölçeği, Öz Belirleme Kuramı’nın ilkelerine dayanmaktadır. Ölçeğin, dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk olacak şekilde üç farklı alt boyutu bulunmaktadır (Vallerand vd., 1993).

AGÖ, ilk başta 80 madde olacak biçimde hazırlanmış, madde toplam korelasyonundan faydalanılarak bazı maddeler belirlenmiş, toplam puanla .30’dan daha düşük seviyede ilişki belirten 27 madde ise faktör analizine dahil edilmemiştir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra 53 madde arasında yer alan en uygun yapıyı bulmak için, faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktörlerin hiçbirinde bulunmayan veya birden fazla faktörde birbirinden seçilemeyecek seviyede yakın yükler edinen maddeler analizden çıkartılmış olup analiz işlemi tekrar yapılmıştır. Ardından elde kalan 20 madde, üç faktör altında gruplanmış olup hiçbir madde bunların dışında bırakılmamıştır. Her faktörün altında rastlanan maddeler içerik açısından irdelendiğinde faktörlerin “Kendini Aşma”, “Bilgiyi Kullanma” ve “Keşif” biçiminde isimlendirilebileceği görülmüştür (Bozanoğlu, 2004).

AGÖ 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Ölçekte 4. madde dışındaki maddeler olumlu puanlar alırken, 4. madde tersine puanlanmaktadır. Ölçek üç ayrı faktör ve bu faktörlerin toplamı olarak ölçme sağlayabilmektedir. Bu çalışmada, her bir faktör ayrı ayrı değerlendirilmiş ayrıca faktörlerin toplam puanı olan akademik güdülenme puanı da kullanılmıştır. Ölçekten toplam minimum 20 puan ve maksimum 100 puan alınabilir. Alınacak puanın yüksek olması, akademik güdülenme seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Bursa, Ankara ve Eskişehir şehirlerinden tesadüfen seçilen toplamda 8 liseden 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören, toplam 757 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Bu öğrencilerin gittiği liseler meslek liseleri ve sınavla öğrenci alan liselerin dışındaki genel liselerdir. Bu öğrencilerin %57.06'sı Ankara, %12.94'ü Bursa ve %30'u Eskişehir'dendir. Ayrıca bu öğrencilerin 388'i erkek öğrenci (%51.30) 369'u kız öğrenci (%48.70)'dir. Öğrencilerin 488'i lise birinci sınıfta (%64.5) ve 269'u lise ikinci sınıfta (%35.5) okumaktadır.

Bozanoğlu (2004) tarafından Akademik Güdülenme Ölçeği'nin test tekrar test güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla Ankara'daki 2 farklı okuldan 4 er hafta arayla veri toplanmış iki uygulama arasındaki korelasyon .87 olarak bulunmuştur. Yine aynı grupta iç tutarlılık katsayısına bakılmış, ilk ve ikinci uygulama için ayrı ayrı hesaplanan Cronbah Alfa değerleri sırasıyla .77 ve .85 olarak bildirilmiştir.

AGÖ'nün geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği incelenmiştir. Bağımsız gruplar t testi uygulanarak Ankara'daki Kurtuluş Lisesi'ne giden öğrencilerden akademik başarıları yüksek olanlar ile yıl tekrarı yapan öğrencilerin AGÖ'den aldıkları puanlar kıyaslanmıştır. Elde edilen sonuçlarda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerle diğerleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Bozanoğlu, 2004).

Mevcut çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ölçek geneli için .87, kendini aşma alt ölçeği için .75, bilgiyi kullanma alt ölçeği için .67 ve keşif alt ölçeği için .69 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek alt boyutlarındaki örnek maddeler şunlardır: “Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.” (Kendini aşma alt boyutu), “Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.” (Bilgiyi kullanma alt boyutu), “Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.” (Keşif alt boyutu).

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın analizinde IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır. Öncelikle başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyon değişkenlerinin arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi uygulanarak test edilmiştir. Ardından başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyon değişkenlerinin demografik gruplar açısından farklılıklarına bağımsız gruplar için t testi ve tek faktörlü ANOVA kullanılarak bakılmıştır.

Araştırmadaki analizlerin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerin uygun olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sürecinde hiçbir kayıp veri olmadığı görülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde yaş aralığı 15-22 olarak belirlenmiş bu yaş aralığında toplam 402 veri elde edilmiştir. Fakat Anne Baba Tutum Ölçeği'nin 19 yaşa kadar uygulanabilmesi ve Akademik Güdülenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin lise öğrencileri üzerinde belirlenmiş olması sebebiyle 20-22 yaş aralığında bulunan toplam 19 katılımcının verileri analiz dışında bırakılmıştır.

Veri setindeki uç değerler, analize dahil edilen alt ölçeklerin Z puanı hesaplanarak belirlenmiştir. Z puanı ± 3 değerinin dışında kalan toplam 19 katılımcıdan elde edilen veriler analize dahil edilmemiştir. Böylelikle normal dağılımı bozan bireyler analiz dışında bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan toplam 364 katılımcıdan toplanan veri için asıl analizlere geçmeden önce normallik testi yapılmış ve basıklık çarpıklık değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk gibi normallik testleri normalliği ölçmede oldukça katı görüldüğünden sosyal bilimlerde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak dağılımın normal olup olmadığı yorumu yapılabilmektedir (Deniz, 2020). Basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 2 güven aralığında yer alan verilerin normal dağılım için yeterli olduğu bilinmektedir (George ve Mallery, 2010).

Bu çalışmada kullanılan alt ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri elde edilen veriler ışığında Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlerin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Başarı Hedefleri					
Görev Yaklaşım Hedefleri	364	16.92	3.17	-.73	-.39
Görev Kaçınım Hedefleri	364	16.43	3.51	-.61	-.43
Öz Yaklaşım Hedefleri	364	17.60	3.21	-.63	-.64
Öz Kaçınım Hedefleri	364	17.29	3.41	-.46	-.63
Diğer Yaklaşım Hedefleri	364	16.94	3.41	-.55	-.51
Diğer Kaçınım Hedefleri	364	16.94	3.67	-.63	-.56
Anne Baba Tutumu					
Kabul/İlgi Alt Boyutu	364	27.38	4.74	-.15	-.44
Psikolojik Özerklik Boyutu	364	22.15	5.43	-.35	-.009
Denetleme Alt Boyutu	364	23.77	4.95	-.64	-.20
Akademik Güdülenme					
Kendini Aşma Alt Boyutu	364	23.40	4.76	-.03	-.11
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	364	23.62	3.41	-.04	-.27
Keşif Alt Boyutu	364	22.03	4.68	-.27	-.01

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmada kullanılan alt ölçekler ve ölçek toplamalarının basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 güven aralığındadır. Bu da araştırmada kullanılan verilerin normal dağıldığının göstergesidir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular anlatılmıştır. Yapılan araştırmada başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon değişkenlerinin demografik değişkenlere göre farkları analiz edilmiş ve sunulmuştur. Ardından araştırmanın asıl amacı olan başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular anlatılmıştır.

Bulgular

Başarı Hedeflerinin Türü, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyon Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın başarı hedeflerinin türü, anne baba tutumu ve akademik motivasyon değişkenleri ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler; ortalama, standart sapma ve minimum, maksimum değerleri Tablo 3'te anlatılmıştır.

Tablo 3

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Başarı Hedefleri					
Görev Yaklaşım Hedefi	364	16.92	3.17	8.00	21.00
Görev Kaçınım Hedefi	364	16.43	3.51	6.00	21.00
Öz Yaklaşım Hedefi	364	17.60	3.21	8.00	21.00
Öz Kaçınım Hedefi	364	17.29	3.41	6.00	21.00
Diğer Yaklaşım Hedefi	364	16.94	3.41	6.00	21.00
Diğer Kaçınım Hedefi	364	16.94	3.67	6.00	21.00
Anne Baba Tutumları					
Kabul/İlgi Alt Boyutu	364	27.38	4.74	13.00	36.00
Psikolojik Özerklik Boyutu	364	22.15	5.43	9.00	36.00
Denetleme Alt Boyutu	364	23.77	4.95	11.00	32.00
Akademik Güdülenme					
Kendini Aşma Alt Boyutu	364	23.40	4.76	10.00	35.00
Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu	364	23.62	3.41	13.00	30.00
Keşif Alt Boyutu	364	22.03	4.68	9.00	35.00

Tablo 3'e göre araştırma grubunun başarı hedeflerinden; görev yaklaşım hedefi ortalaması 16.92 (SS=3.17), görev kaçınım hedefi ortalaması 16.43 (SS=3.51), öz yaklaşım hedefi ortalaması 17.60 (SS=3.21), öz kaçınım hedefi ortalaması 17.29 (SS=3.41), diğer yaklaşım hedefi ortalaması 16.94 (SS=3.41), diğer kaçınım hedefi ortalaması 17.60 (SS=3.67), anne baba tutumlarından; kabul / ilgi alt boyutu ortalaması 27.38 (SS=4.74), psikolojik özerklik alt boyutu ortalaması 22.15 (SS=5.43), denetleme alt boyutu ortalaması 23.77 (SS=4.95), akademik güdülenme; genel ortalaması 69.07 (SS=11.16), kendini aşma alt boyutu ortalaması 23.40 (SS=4.76), bilgiyi kullanma alt boyutu ortalaması 23.62 (SS=3.41), keşif alt boyutu ortalaması 22.03 (SS=4.68) şeklindedir.

Başarı Hedeflerinin Türü, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyonun Cinsiyete Göre Farklarına İlişkin Bulgular

Başarı hedeflerinin türünde, araştırma grubunun cinsiyetine göre oluşabilecek farkların incelenmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Öncelikle t testinin uygulanabilmesi için analiz gereklilikleri sağlanmıştır.

Tablo 4

Erkek ve Kadın Öğrencilerde Başarı Hedefleri Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Ortalama farkı	t	sd	p
Görev Yaklaşım Hedefi	Erkek	130	17.04	3.23	.195	.562	362	.57
	Kadın	234	16.85	3.15				
Görev Kaçınım Hedefi	Erkek	130	16.18	3.78	-.396	-1.031	362	.30
	Kadın	234	16.58	3.36				
Öz Yaklaşım Hedefi	Erkek	130	17.77	3.24	.259	.738	362	.46
	Kadın	234	17.51	3.20				
Öz Kaçınım Hedefi	Erkek	130	17.20	3.63	-.142	-.381	362	.70
	Kadın	234	17.35	3.29				
Diğer Yaklaşım Hedefi	Erkek	130	17.05	3.52	.173	.464	362	.64
	Kadın	234	16.88	3.36				
Diğer Kaçınım Hedefi	Erkek	130	16.74	3.82	-.309	-.769	362	.44
	Kadın	234	17.05	3.59				

Tablo 4'e göre katılımcıların başarı hedeflerinden görev yaklaşım hedefi, görev kaçınım hedefi, öz yaklaşım hedefi, öz kaçınım hedefi ve diğer yaklaşım hedefi ile diğer

kaçınım hedefi alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(362)= .562, p >.05], [t(362)= -.1.031, p >.05], [t(362)= .738, p >.05], [t(362)= -.381, p >.05], [t(362)= .464, p >.05], [t(362)= -.769, p >.05].

Anne baba tutumlarında araştırma grubunun cinsiyetine göre oluşabilecek farkların incelenmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. Öncelikle t testinin uygulanabilmesi için analizin gereklilikleri sağlanmıştır.

Tablo 5

Erkek ve Kadın Öğrencilerde Anne Baba Tutumu Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Ortalama farkı	T	sd	p
Kabul/İlgi	Erkek	13	27.73	4.28	.53	1.08	300.98	.28
	Kadın	23	27.19	4.97				
Psikolojik Özerklik	Erkek	13	22.26	5.21	.16	.27	362	.78
	Kadın	23	22.09	5.55				
Denetleme	Erkek	13	21.10	4.61	-4.16	-8.37	362	.00
	Kadın	23	25.26	4.50				

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların kabul-ilgi ve psikolojik özerklik alt boyutlarındaki ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir [t(300,98)= 1.08, p >.05], [t(362)= .27, p >.05]. Ancak erkek ve kadın öğrencilerin denetleme alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [t(362)= .27, p <.05]. Erkek öğrencilerin anne babaları kadın öğrencilerin anne babalarına göre daha az denetleyicidir.

Akademik motivasyon düzeyinde araştırma grubunun cinsiyetine göre oluşabilecek farkların incelenmesi için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Öncelikle t testinin uygulanabilmesi için analizin gereklilikleri sağlanmıştır.



Tablo 6

Erkek ve Kadın Öğrencilerde Akademik Güdülenme Puanlarının Farkına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Ortalama farkı	T	sd	p
Akademik Güdülenme	Erkek	13	69.60	11.94	.829	.679	36	.49
	Kadın	23	68.77	10.71				
Kendini Aşma	Erkek	13	23.93	5.25	.81	1.55	36	0.12
	Kadın	23	23.11	4.46				
Bilgiyi Kullanma	Erkek	13	23.58	3.61	-.064	-.174	36	.86
	Kadın	23	23.64	3.30				
Keşif	Erkek	13	22.09	4.86	.083	.163	36	.87
	Kadın	23	22.00	4.58				

Tablo 6'ya göre erkek ve kadın öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi ile kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(362)= 1.55, p >.05], [t(362)= -.174, p >.05], [t(362)= .679, p >.05]. Bir başka deyişle, bu araştırma grubunda motivasyon düzeyleri açısından cinsiyetler arasında bir fark yoktur.

Başarı Hedefleri, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyonun Lise Türü ve Anne Baba Medeni Durumuna Göre Farklarına İlişkin Bulgular

Başarı hedeflerinin türünde araştırma grubunun lise türü ve anne baba medeni durumuna göre oluşabilecek farklar tek faktörlü ANOVA uygulanarak incelenmiştir. Öncelikle lise türü, ve anne baba medeni durumlarının alt kategorilerinde dağılımların normalliği incelenmiş ve varyansların homojenliği tespit edilmiştir. Dağılımların normal, varyansların ise homojen olduğu görülmüş ardından Tablo 7'deki ANOVA testi sonuçları incelenmiştir.



Tablo 7

3 x 2 Başarı Hedef Modeli 'nde Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları

Başarı Hedefleri	Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yaklaşım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	30.853	3	10.284	1.01	0.38
		Grup içi	3639.837	360	10.111		
		Toplam	3670.690	363			
Görev Kaçınım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	22.172	3	7.391	0.59	0.61
		Grup içi	4471.498	360	12.421		
		Toplam	4493.670	363			
Öz Yaklaşım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	5.079	3	1.693	0.16	0.92
		Grup içi	3753.526	360	10.426		
		Toplam	3758.604	363			
Öz Kaçınım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	24.146	3	8.049	0.68	0.56
		Grup içi	4220.214	360	11.723		
		Toplam	4244.360	363			
Diğer Yaklaşım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	10.379	3	3.460	0.29	0.82
		Grup içi	4229.410	360	11.748		
		Toplam	4239.788	363			
Diğer Kaçınım Hedefi	Lise Türü	Gruplar arası	58.761	3	19.587	1.45	0.22
		Grup içi	4844.140	360	13.456		
		Toplam	4902.901	363			
Görev Yaklaşım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	5.586	2	2.793	0.27	0.76
		Grup içi	3665.104	361	10.153		
		Toplam	3670.690	363			
Görev Kaçınım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	4.949	2	2.475	0.19	0.82
		Grup içi	4488.721	361	12.434		
		Toplam	4493.670	363			
Öz Yaklaşım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	3.822	2	1.911	0.18	0.83
		Grup içi	3754.783	361	10.401		
		Toplam	3758.604	363			
Öz Kaçınım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	30.821	2	15.410	1.32	0.26
		Grup içi	4213.539	361	11.672		
		Toplam	4244.360	363			
Diğer Yaklaşım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	39.632	2	19.816	1.70	0.18
		Grup içi	4200.156	361	11.635		
		Toplam	4239.788	363			
Diğer Kaçınım Hedefi	Medeni Durum	Gruplar arası	31.460	2	15.730	1.16	0.31
		Grup içi	4871.442	361	13.494		
		Toplam	4902.901	363			

Tablo 7 incelendiğinde gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda başarı hedeflerinin türünün araştırma grubunun lise türü ve anne babalarının medeni durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anne baba tutumlarında araştırma grubunun lise türü ve anne baba medeni durumuna göre oluşabilecek farklar tek faktörlü ANOVA uygulanarak incelenmiştir. Öncelikle lise türü ve anne baba medeni durumlarının alt kategorilerinde dağılımların normalliği ardından varyanslarının homojenliği tespit edilmiştir. Dağılımların normal, varyansların ise homojen olduğu görülmüş ve Tablo 8'deki ANOVA testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 8

Anne Baba Tutumlarında Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları

Anne Baba Tutumu	Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kabul/İlgi	Lise Türü	Gruplar arası	23.968	3	7.989	0.35	0.78	
		Grup içi	8148.185	360	22.634			
		Toplam	8172.154	363				
Psikolojik Özerklik	Lise Türü	Gruplar arası	98.442	3	32.814	1.11	0.34	
		Grup içi	10609.632	360	29.471			
		Toplam	10708.074	363				
Denetleme	Lise Türü	Gruplar arası	101.938	3	33.979	1.38	0.24	
		Grup içi	8817.589	360	24.493			
		Toplam	8919.527	363				
Kabul/İlgi	Medeni Durum	Gruplar arası	124.862	2	62.431	2.80	0.06	
		Grup içi	8047.292	361	22.292			
		Toplam	8172.154	363				
Psikolojik Özerklik	Medeni Durum	Gruplar arası	72.174	2	36.087	1.22	0.29	
		Grup içi	10635.900	361	29.462			
		Toplam	10708.074	363				
Denetleme	Medeni Durum	Gruplar arası	231.427	2	115.713	4.80	0.00	Boşandılar>
		Grup içi	8688.101	361	24.067			Evliler ve
		Toplam	8919.527	363	Ayrı yaşıyorlar			

Tablo 8 incelendiğinde gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda anne baba tutumlarının araştırma grubunun lise türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat anne baba tutumlarının alt boyutlarından olan denetleme boyutunda, anne baba medeni durumları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$F(2, 361) = 4.80$, $p < .05$]. Yapılan Post-Hoc testi sonuçlarında anlamlı farkın boşanmış ve evli ama ayrı yaşayan anne babalar arasında olduğu bulunmuştur. Boşanmış anne babaların denetleme alt boyutundaki puan ortalamalarının ($\bar{X}=26.69$) evli ama ayrı yaşayan anne babaların denetleme alt boyutundaki puan ortalamalarından ($\bar{X}=20.30$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik güdülenme düzeyinde araştırma grubunun lise türü ve anne baba medeni durumuna göre oluşabilecek farklar tek faktörlü ANOVA uygulanarak incelenmiştir. Öncelikle lise türü ve anne baba medeni durumlarının alt kategorilerinde dağılımların normalliği ardından varyansların homojenliği tespit edilmiştir. Dağılımların normal, varyansların ise homojen olduğu görülmüş ve Tablo 9'daki ANOVA testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 9

Akademik Güdülenmede Sosyodemografik Gruplar Arası Farklara İlişkin ANOVA Sonuçları

	Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Güdülenme	Lise Türü	Gruplar	255.237	3	85.079	0.68	0.56
		arası	44977.760	360	124.938		
		Grup içi Toplam	45232.997	363			
Kendini Aşma	Lise Türü	Gruplar	74.097	3	24.699	1.08	0.35
		arası	8179.912	360	22.722		
		Grup içi Toplam	8254.008	363			
Bilgiyi Kullanma	Lise Türü	Gruplar	43.239	3	14.413	1.23	0.29
		arası	4189.948	360	11.639		
		Grup içi Toplam	4233.187	363			
Keşif	Lise Türü	Gruplar	13.467	3	4.489	0.20	0.89
		arası	7943.995	360	22.067		
		Grup içi Toplam	7957.462	363			
Akademik Güdülenme	Medeni Durum	Gruplar	59.731	2	29.866	0.23	0.78
		arası	45173.266	361	125.134		
		Grup içi Toplam	45232.997	363			
Kendini Aşma	Medeni Durum	Gruplar	25.654	2	12.827	0.56	0.57
		arası	8228.354	361	22.793		
		Grup içi Toplam	8254.008	363			

Bilgiyi Kullanma	Medeni Durum	Gruplar	14.704	2	7.352	0.62	0.53
		arası	4218.483	361	11.686		
		Grup içi Toplam	4233.187	363			
Keşif	Medeni Durum	Gruplar	1.030	2	0.515	0.02	0.97
		arası	7956.432	361	22.040		
		Grup içi Toplam	7957.462	363			

Tablo 9 incelendiğinde gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda akademik güdülenme düzeyinin araştırma grubunun lise türü ve anne babalarının medeni durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Başarı Hedefleri, Anne Baba Tutumları ve Akademik Motivasyon Değişkenlerinin İlişkisine Dair Bulgular

Araştırmada yer alan başarı hedeflerinin türü, ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon değişkenleri ve bunların alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi uygulanarak incelenmiş sonuçlar, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Pearson Korelasyon Değerleri

	Görev Yaklaşım	Görev Kaçınım	Öz Yaklaşım	Öz Kaçınım	Diğer Yaklaşım	Diğer Kaçınım	Kabul/İlgi	Psikolojik Özerklik	Denetleme	Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif
Görev Yaklaşım Hedefi	-												
Görev Kaçınım Hedefi	.49**	-											
Öz Yaklaşım Hedefi	.69**	.57**	-										
Öz Kaçınım Hedefi	.50**	.70**	.69**	-									
Diğer Yaklaşım Hedefi	.54**	.43**	.61**	.59**	-								
Diğer Kaçınım Hedefi	.37**	.53**	.50**	.67**	.69**	-							
Kabul/İlgi	.08	.02	.11*	.02	.13*	.03	-						
Psikolojik Özerklik	.01	-.07	.01	-.00	-.02	-.04	.37**	-					
Denetleme	.08	.08	.05	.07	.09	.04	.05	-.14**	-				
Akademik Güdülenme	.20**	.12*	.22**	.18**	.26**	.16**	.29**	.08	.06	-			
Kendini Aşma	.16**	.05	.18**	.13*	.22**	.12*	.18**	.06	-.01	.88**	-		
Bilgiyi Kullanma	.23**	.17**	.26**	.23**	.26**	.21**	.23**	.05	.08	.83**	.62**	-	
Keşif	.14**	.11*	.16**	.14**	.20**	.11*	.32**	.10*	.09	.87**	.62**	.62**	-

** . p<.01 * p<.05

Tablo 10’da yer alan değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde Pearson Korelasyon katsayılarının $-.14$ ile $.88$ arasında değiştii görölmektedir. Başarı hedeflerinin kendi alt boyutları arasındaki korelasyonları $.37$ ile $.70$ arasında değişmiştir ve anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Akademik güdülenme ve alt boyutlarındaki ilişki ise $.62$ ile $.87$ arasında değişmiştir. Akademik güdülenme toplam puanı ile akademik güdülenmenin alt boyutları olan kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif boyutlarının arasındaki korelasyon oldukça güçlü olup sırasıyla $.88$, $.83$ ve $.87$ ’dir. Anne baba tutumları alt boyutları arasındaki korelasyonlar $-.14$ ile $.37$ arasında değişmiştir. Anne baba tutumlarının denetleme alt boyutu ile psikolojik özerklik alt boyutu arasında negatif yönde bir ilişki gözlenmiş olup korelasyon katsayısı $-.14$ olarak hesaplanmıştır.

Başarı hedefleri ile akademik güdülenme ile arasındaki pozitif ilişki çok güçlü olmasa bile diğer yaklaşım hedefi $.26$, öz yaklaşım hedefi $.22$, görev yaklaşım hedefi $.20$, öz kaçınım hedefi $.18$, diğer kaçınım hedefi $.16$ ve görev kaçınım hedefi $.12$ şeklindedir.

Anne baba tutumlarından kabul/ilgi alt boyutu ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı $.29$ olup bu neredeyse orta düzeyde pozitif bir ilişkiye işaret etmektedir. Anne baba tutumlarının kabul ilgi alt boyutu ile akademik güdülenmenin keşif alt boyutu arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı ise $.32$ ’dir ve aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görölmüştür.

Ayrıca anne baba tutumunun kabul/ilgi alt boyutu ile başarı hedeflerinden öz yaklaşım hedefi arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı $.11$, diğer yaklaşım hedefi arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı ise $.13$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç anne baba tutumları ile başarı hedefleri arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yorumlar

Bu araştırmanın amaçları; başarı hedefleri, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyonda sosyodemografik gruplar arasındaki farkların incelenmesi ile başarı hedefleri, ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan incelemede, demografik değişkenlerin (cinsiyet, anne baba medeni durumu ve öğrencinin gittiği lise türü) öğrencinin başarı hedefleri, ebeveyn tutumu ve akademik motivasyonu açısından oluşturduğu farklılıklar incelenmiştir. Öğrencinin cinsiyetinin ve

anne-baba medeni durumunun ebeveyn tutumları açısından farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Başarı hedefleri ile akademik motivasyon arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca anne baba tutumlarından kabul-ilgi alt boyutu ile akademik güdülenmenin keşif alt boyutu arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Bunların yanı sıra görev yaklaşım, görev kaçınım, öz yaklaşım, öz kaçınım, diğer yaklaşım ve diğer kaçınım hedef türleri ile anne baba tutumlarının kabul-ilgi, psikolojik özerklik ve denetim alt boyutları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu bağlamda ise anne baba tutumunun kabul-ilgi alt boyutu ile başarı hedeflerinden öz yaklaşım ve diğer yaklaşım hedefleri arasında zayıf da olsa pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu başlıklar altında araştırmada incelenen değişkenlerle ilgili literatür bu bulgular ışığında tartışılmaktadır.

Araştırmadaki Demografik Değişkenler Bağlamında Gruplar Arası Farklılıkların Yorumlanması

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan incelemelerde anne baba tutumlarının öğrencinin cinsiyetine göre farklılaştığı ve kadın öğrencilerin anne babalarının, erkek öğrencilerin anne babalarına göre daha denetleyici olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alanyazınla tutarlıdır. Steinberg (2017)' e göre ebeveynlerin çocuklarına tanıdıkları özerklik, toplumsal cinsiyet algısına ve o toplumun özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Geleneksel ailelerde kadınlara daha az özerklik verilebilmektedir. Denetim ve özerkliğe başka bir açıdan bakmak gerekirse Türk kültürünün incelendiği araştırmalarda, optimum düzeydeki kontrolün, kabul/ilgi görme ile benzer algılandığı görülmüştür (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Yapılan araştırmada ise ebeveyn tutumlarından denetleme ve kabul/ilgi boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Demografik değişkenler bağlamında elde edilen bir diğer sonuç anne baba tutumunun anne baba medeni durumuna göre farklılaştığıdır. Parlak (2020)'ın yaptığı araştırmanın sonucu elde edilen bu bulgu ile uyumludur; ebeveynlerin medeni durumu ile sergiledikleri ebeveyn tutumu ilişkilidir. Yapılan araştırmada boşanmış anne babaların çocukları üzerindeki denetiminin evli ama ayrı yaşayan anne babaların çocukları üzerindeki denetimden daha fazla olduğu görülmüştür. Alanyazında elde edilen bu

sonuçların aksini öne süren araştırmalar da mevcuttur. Öngider (2013)'e göre anne babası evli olan çocukların babalarından gördükleri denetim, boşanmış anne babaların çocuklarıyla kıyaslandığında daha yüksektir, bununla beraber aynı araştırmada anne babası boşanmış olan çocukların babalarından gördükleri denetim azalmış; annelerinden gördükleri denetim evli olanlara göre yüksektir. Kaya ve Gündüz (2019)'ün çalışmasında ise ebeveynlerin medeni durumunun anne baba denetimi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Başarı Hedeflerinin ve Anne Baba Tutumlarının Akademik Motivasyonla İlişkinin Yorumlanması

Locke ve Latham (2006)'a göre hedefler, öz yeterlikle beraber kişilik özellikleri, geri bildirim verme, kararların alınması aşamasına katılma, mesleki özgürlük, maddi ödüller gibi motivasyon unsurlarının etkin hale gelebilmesi için yardımcı olmaktadır. Deci ve Ryan (1985)'in geliştirdiği Öz Belirleme Kuramı'na göre iyi oluş hali için kişinin ihtiyaçlarından biri de yeterlidir. Bu da Hedef Belirleme Kuramı ile Öz Belirleme Kuramı arasında bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Bu ilişkinin var olması öz yeterliğe sahip bireylerin motivasyonlarının artacağını ve bu durumun iyi oluş haline olumlu bir şekilde etki edeceğini gösterebilir. Bununla beraber hedef belirleme iyi oluş haline de olumlu etki edebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmadaki başarı hedefleri ile akademik motivasyon arasındaki pozitif ilişkinin yorumlanmaya değer bir bulgu olduğu düşünölmüştür.

Bu araştırmada akademik motivasyonla ilişkisi çıkan başarı hedef türlerinden biri diğer yaklaşım hedefidir. Ülkemizde uygulanan mevcut üniversite sınav sisteminin öğrenciler arasında yarattığı rekabet anlayışının bu araştırmada verilerin toplandığı grubu yansıttığı düşünölmektedir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler bir üniversite hazırlık kurumunda eski adıyla bir 'dershane'de eğitim görmektedir. Diğer yaklaşım hedefi, sınavlarda diğer öğrencilerden daha yüksek puanlar almayı bir başka deyişle rekabeti ifade ettiğinden bu araştırma grubundaki öğrencilerin diğer yaklaşım hedefi ile akademik motivasyonu arasındaki ilişki beklenen bir sonuç olmuştur.

Yapılan araştırmaya göre anne baba tutumlarından kabul-ilgi alt boyutu ile akademik güdülenmenin keşif alt boyutu arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir başka deyişle ebeveynlerin çocuklarına kabul ve ilgi ile yaklaşması, çocuklarının bir şeye merak

ederek keşfetmek için yaklaşmasını sağlamakta ve motivasyonunu artırmaktadır. Eri (2018)'ye göre demokratik anne babaların çocuklarının başarısızlıktan kaçınma davranışı daha azdır. Bu da demokratik anne babaların çocuklarının motivasyonunun daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Baumrind (1971)'in sınıflandırmasına göre demokratik ebeveyn tutumu sıcak ve sevgi dolu bir başka deyişle kabul edici ve ilgi ile yaklaşmayı içermektedir ve aynı zamanda demokratik ebeveynlerin çocuklarının kendine güveni yüksektir. Bu çocukların öz güveninin yüksek olması keşfetmeyi seven kişilik özelliklerini barındırmasını sağlamaktadır (Baumrind, 1971). Dolayısıyla yapılan araştırmada elde edilen ilişki Baumrind'in kuramının perspektifi ile uyumludur.

Son olarak, bu araştırmada anne baba tutumunun kabul-ilgi alt boyutu ile başarı hedeflerinden öz yaklaşım hedefleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin sebebi şu olabilir: 3 x 2 Başarı Hedef Modeli'ne göre öz yaklaşım hedefleri kişinin kendini geliştirmeye ve ustalaşmaya odaklandığını ifade etmektedir (Elliot, Murayama ve Pekrun 2011). Arrindell ve diğerlerine (1999) göre duygusal olarak sıcak, Baumrind (1971)'e göre çocuğa kabul ve ilgi ile yaklaşan ebeveynler çocuklarına kendini tanıma olanağı sağlamaktadır. Bu çocuklar, hayata daha cesur olarak ve öz güvenli yaklaşmakta ve dolayısıyla kendini geliştirmek için kendisiyle yarışmaktadır. Kabul-ilgi demokratik ebeveyn tutumunda yüksektir ve demokratik ebeveynler çocuklarına karşı daha teşvik edicidir. Öğrenmeye teşvik edilen çocuklar ustalaşmaya daha meraklı olabilirler.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde şimdiye kadar tartışılan bulgular ve yorumlardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçları ortaya konulmuştur. Sonuçların ifade edilmesinin ardından gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarından hareketle elde edilen sonuçlar sırayla ele alınmış, öncelikle başarı hedeflerinin türündeki gruplararası farklar (öğrencinin cinsiyeti, lise türü ve anne baba medeni durumu) incelenmiştir. Ardından anne baba tutumlarındaki gruplararası farklar (öğrencinin cinsiyeti, lise türü ve anne baba medeni durumu) incelenmiştir. Son olarak akademik motivasyon düzeyindeki gruplararası farklar (öğrencinin cinsiyeti, lise türü ve anne baba medeni durumu) incelenmiştir. Demografik değişkenlerin ardından araştırmanın değişkenleri olan başarı hedefleri, anne baba tutumu ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırma sonucunda araştırmanın alt amaçlarına dair elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin başarı hedeflerinin türünde, araştırmada incelenen gruplararası farklar (öğrencinin cinsiyeti, lise türü ve anne baba medeni durumu) anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır.
2. Ebeveyn tutumları; öğrencilerin cinsiyetine ve anne baba medeni durumuna göre farklılaşmaktadır. Kadın öğrencilerin anne babaları, erkek öğrencilerin anne babalarına göre daha çok denetleyicidir. Evli ve birlikte yaşayan anne babalar ile diğer anne babaların denetleyici tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Bununla beraber boşanan anne babalar; evli ve ayrı yaşayan anne babalara göre daha denetleyicidir. Evli ve ayrı yaşayan ebeveynlerin çocukları üzerinde daha az denetim kurması ihmalkar anne babalık biçimini akla getirmektedir. Evli ve ayrı yaşayan anne babalar çocukları için ortak bir denetim odağı sergileyemediğinden bu anne babaların denetleyici tutumlarının boşanan

anne babalara göre daha düşük düzeyde olduğu düşünülebilir. Öte yandan boşanmış anne babaların evli ve ayrı yaşayanlara göre daha denetleyici olması, otoriter ebeveynler olduklarının bir göstergesidir ve kültürel açıdan değerlendirildiğinde boşanmış ebeveynler kendilerini denetleyicilik açısından daha sorumlu hissedebilir. Bunların yanı sıra öğrencilerin lise türü öğrencilerin ebeveyn tutumlarında anlamlı düzeyde bir fark oluşturmamıştır.

3. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinde araştırmada incelenen gruplararası (öğrencinin cinsiyeti, lise türü ve anne baba medeni durumu) anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır.
4. Görev yaklaşım, öz yaklaşım, öz kaçınım, diğer yaklaşım ve diğer kaçınım başarı hedefleri ile akademik motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Görev kaçınım başarı hedefi ile akademik motivasyon arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle başarı hedeflerindeki puanlar arttıkça akademik motivasyon da artmaktadır.
5. Anne baba tutumlarından kabul ilgi alt boyutu ile akademik motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Ebeveynlerin kabul edici ve ilgili davranması öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmaktadır. Anne baba tutumlarından psikolojik özerklik ve akademik motivasyonun keşif alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle ebeveynler çocuklarına psikolojik özerklik tanıdıkça öğrenciler keşfetmeye daha çok yönelmektedir. Anne baba tutumlarından denetleme alt boyutu ile akademik güdülenme arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır ve bu durum manidardır. İhmalkar ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısının düşük olduğu bilinmektedir (Kuzgun, 1991; Baumrind, 1966, 1971; Yılmaz 1999). Bu açıdan değerlendirildiğinde yapılan araştırmada denetleyici anne baba tutumu ile akademik motivasyon arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunmaması alanyazın ile uyuşmamaktadır. Öte yandan elde edilen bu sonuç denetimin motivasyonu beraberinde getireceği beklentisinin sorgulanması gerektiğini desteklemektedir.
6. Öz yaklaşım ve diğer yaklaşım hedefleri ile anne baba tutumlarından kabul ilgi boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu demek oluyor ki anne babalar çocuklarına karşı kabul edici ve ilgili davrandıkça öğrenciler daha başarı odaklı ayrıca kendilerini ve diğerlerini aşmaya istekli olmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanarak araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada sosyal motivasyon ve sosyal başarı hedefleri ele alınmamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda bu hedeflerin de gündeme alınması literatüre farklı hedef türleri ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması bağlamında katkı sağlayacaktır.
2. Öğretmen motivasyonu ya da öğrenme ortamının özellikleri gibi pek çok değişken akademik motivasyon ile ilişki gösterebilir. Bu sebeple akademik motivasyonun farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir.
3. Bu çalışmadaki araştırma grubu, 15-19 yaş arasındaki öğrencilerle sınırlı kalmıştır, başarı hedefleri ve anne baba tutumlarının akademik motivasyonla ilişkisinin farklı yaş gruplarında incelenmesi araştırmanın genellenebilirliğini artıracaktır.
4. Bu araştırma, ilişkiel bir araştırmadır bu sebeple değişkenler arasındaki nedenselliğe bakılmamıştır. Deneysel desen kullanılarak başarı hedeflerinin akademik motivasyona etkisi incelenebilir veya boylamsal desen aracılığıyla araştırma daha geniş bir zamana yayılarak katılımcılarda ortaya çıkabilecek olası değişimler gözlemlenebilir.
5. Anne baba tutumları bu çalışmada yalnızca öğrencinin algısı üzerinden değerlendirilmiştir. Anne baba tutumlarını ölçen ve ebeveynlere uygulanan farklı ölçekler araştırmaya dahil edilerek elde edilen sonuçların güvenilirliği artırılabilir.
6. Ebeveynlerin denetleyici tutumları kültürlere göre farklı anlamlara gelebilir. Bu araştırmada kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği'nde denetim ve psikolojik özerklik alt boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır (Yılmaz, 2000). Kağıtçıbaşı (1990)'nın öne sürdüğü "Aile Değişim Modeli"nde çocuk yetiştirme stillerinde denetim ve özerklik birbiriyle ilişkili kavramlardır, bizim kültürümüzde de bu iki yönelimin iç içe geçtiği düşülebilir. Bu sebeple anne baba tutumları, kültürel araştırmalarla geliştirilmiş yeni ve farklı ölçeklerle ölçülerek kültüre bağlı ortaya çıkacak farklılıklar bir miktar ortadan kaldırılabilir.

7. Başarı hedeflerinin faydaları da farklı kültürlere göre ya da eğitim sistemlerine göre değişiklik gösterebilir. Ustalık hedeflerinin akademik başarı ile daha güçlü bir ilişki gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Senko, Hulleman ve Harackiewicz, 2011). Fakat performans hedefleri günümüz rekabetçi eğitim sistemiyle uyumlu görünmekte olduğu için pek çok öğrenci, öğretmen ya da ebeveyn tarafından benimsenmektedir. Bu sebeple Türk kültürü için geliştirilen ya da geliştirilecek olan başarı hedeflerini ölçen farklı ölçekler kullanılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Eğitimcilere Öneriler

1. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin asıl amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde en etkili yollardan biri öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak olabilir. İçsel motivasyon ve hedef belirlemenin ilişkisine dair araştırmaların sunulduğu bu tür çalışmaları okuyup bunlar üzerine düşünmek ve öğrencileri gözlemleyip yeni araştırmalar yapmak öğretmenlere verilebilecek en önemli önerilerden biridir.
2. Bu araştırmada akademik motivasyonun hangi başarı hedefleriyle daha çok ilişkili olduğu tartışılarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin farklı hedef yönelimlerini farklı ortam ve zamanlarda desteklemek akademik motivasyonu ve başarıyı artırabilir.
3. Anne babaların çoğunlukla yaşayarak öğrendikleri şeylerden biri de çocuklarının motivasyonlarına olan etkileri olabilir. Bu bağlamda psikolojik danışman, rehber öğretmen ya da psikologlar tarafından gerçekleştirilecek psiko eğitim programları ile etkili ebeveynlik eğitimlerinin verilmesi gelecek nesillere katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267–299. Doi:10.1016/s0065-2601(08)60108
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği'nin Türk Lisans Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151198>
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Alfaro, E. C., & Taylor, A. J. U. (2015). The longitudinal relation between academic support and Latino adolescents academic motivation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciens*, 37(3), 319-341. Doi:10.1177/0739986315586565
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. Doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M.,...Vander Ende, J. (1999). The development of a short form of the EMBU: its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary, and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27, 613–628. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00192-5
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482–497. Doi: 10.1037/a0014236

- Austin, J.T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375. Doi: 10.1037/0033-2909.120.3.338
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357–374. Doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.004
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors autonomy support and students autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756. Doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Boersma, S. N., Maes, S., Joekes, K., & Dusseldorp, E. (2006). Goal processes in relation to goal attainment predicting health-related quality of life in myocardial infarction patients. *Journal of Health Psychology*, 11(6), 927-941. Doi: 10.1177/1359105306069095
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98. Doi: 10.1501/Egifak_0000000094
- Brett, J. F. & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863-873. Doi: 10.1037/0021-9010.84.6.863
- Bronstein, M. H., & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. In M. M. Haith and J. B. Benson (Eds.), *Infant and early childhood development* (pp. 496- 509). Oxford: Elsevier.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 167–176. Doi: 10.1207/s15326985ep4003_3
- Bugler, M., McGeown, S. P. & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35, 541–556. Doi: 10.1080/01443410.2013.849325

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (32. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54. Doi: 10.1037/0022-0663.93.1.43
- Cüceloğlu, D. (2005). *Başarıya Götüren Aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627–668. Doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 265-279. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73971>
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin Değerlendirmesine Göre Çocukların Özbakım Becerileri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes İçin İstatistikolay* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies, 1*(1), 41-78. Doi: 10.1023/A:1010076127199
- Dishon-Berkovits, M. (2014). A study of motivational influences on academic achievement. *Social Psychology of Education, 17*(2), 327-342. Doi: 10.1007/s11218-014-9257-7
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal-performance relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 88, 667–682. Doi: 10.1016/S0749-5978(02)00004-3
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-92). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *The American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Eldeleklioglu, J. (2007). The relationships between aggressiveness, peer pressure and parental attitudes among Turkish high school students. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 975-986. Doi: 10.2224/sbp.2007.35.7.975
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. Doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475. Doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. Doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., Murayama K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model, *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648. Doi: 10.1037/a0023952
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. M. L. Maehs, P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. Doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Erez, M., & Arad, R. (1986). Participative goal-setting: Social, motivational, and cognitive factors. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 591. Doi: 10.1037/0021-9010.71.4.591
- Erez, M., & Zidon, I. (1984). Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 69. Doi: 10.1037/0021-9010.69.1.69
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. Doi: 10.16986/HUJE.2018036646

- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6128/82193>
- Erhan, T., Çarıkçı, İ. H. ve Alparslan, A. M. (2018). Akademisyenlerin Başarı Hedefleri Üzerinde Değerlerinin ve Motivasyon Kaynaklarının Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 57-72. Doi: 10.21076/vizyoner.425017
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (1.Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenlerden Beklentiler Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181301>
- Eri, E. (2018). Futbol Altyapı Sporcularında Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Başarı Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eurasian Research in Sport Science*, 3(2), 80-92. Doi: 10.22396/ERISS.2018.38
- Friedel, J., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.009
- Gafoor, K. A., & Kurukkan, A. (2015). Development of academic goal orientation inventory for senior secondary school students of kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 3(2). 352-360. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560056.pdf>
- Geçtan, E. (2002). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Genç, G. A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ile Fizik Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474. Doi: 10.2307/1131546
- Gogoi, K. P. (2014). Factors affecting academic achievement, motivation in high school student. *International Journal of Education & Management*, 4(2), 126-129. Retrieved from: <https://www.i-scholar.in/index.php/injems/article/view/92339>

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645. Doi: 10.1037//0022-0663.94.3.638
- Hein, V., & Hagger, M.S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25, 149–159. Doi: 10.1080/02640410600598315
- Henderlong, J., & Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children’s intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795. Doi: 10.1037/0033-2909.128.5.774
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World.
- Hitt, A. M., Miller, C. C. and Colella, A. (2006). *Organizational behaviors Strategic approach*. USA: Call Wiley.
- Hulleman, C. S., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In T. C. Urdan, & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 71–104). Bingley, UK: Emerald.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels. *Psychological Bulletin*, 136, 422–449. Doi: 10.1037/a0018947
- Kağıtçıbaşı, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation, 1989* (pp. 135–200). Lincoln, NE: Nebraska University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *Çağdaş Kültürümüz: Olgular – Sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30. Erişim adresi: https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30238/cogepderg-16-21.pdf
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. Doi: 10.1006/ceps.1999.0993
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, F. Ş. ve Gündüz, İ. (2019). Anne-Babası Evli veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu ile Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/48255/537502>

- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193–204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuifd/issue/20306/215606>
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Basım.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. *Ilkogretim Online*, 18(1), 241-252. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.527207
- Kocabal, M. (2022). *Ergenlerde Bilinçli Farkındalık, Motivasyon ve Akademik Performans Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Koestner, R. (2008). Reaching one's personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology*, 49, 61. Doi: 10.1037/0708-5591.49.1.60
- Konur, D.Y. (2006). *İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kösterelioğlu, İ., Çelen, Ü., Kösterelioğlu, M. A. ve Ahıska, R. (2019). Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 662-678. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5603>
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi, Aile Yazıları*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. Doi: 10.2307/1131151
- LaPorte, R., & Nath, R. (1976). Role of performance goals in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 68, 260-264. Doi: 10.1037/0022-0663.68.3.260
- Locke, E. A. (2002). Setting goals for life and happiness. *Handbook of Positive Psychology*, 522, 299-312.
- Locke, E. A., & Latham G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. Doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705

- Locke, E. A., & Latham G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Association for Psychological Science*, 15(5), 265-268. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125. Doi: 10.1037/0033-2909.90.1.125
- Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal Youth Adolescence*, 42, 1413-1425. Doi: 10.1007/s10964-013-9934-4
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian management*. Homewood, IL: Irwin.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Martino Fine Books.
- McClelland, D. C. (1970). The two faces of power. *Journal of international Affairs*, 29-47.
- Michou, A., Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2013). Personal and contextual antecedents of achievement goals: Their direct and indirect relations to students' learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 23, 187-194. Doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.005
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost. *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86. Doi: 10.1037//0022-0663.93.1.77.
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational Psychology*, 31(1), 67-86. Doi: 0.1080/01443410.2010.518595
- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-approach goals as direct and mastery-approach goals as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 61, 127-135. Doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.017
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432–447. Doi: 10.1037/a0014221

- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346. Doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397–419. Doi: 10.1080/026404101300149357
- Ormrod, J. E. (2013). Motivasyonda Bilişsel Faktörler (E. G. Türk, Çev.) M. Baloğlu (Ed.), *Öğrenme Psikolojisi* (ss. 462-501). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64. Doi: 10.20493/bt.25754
- Öner, M. (2001). *Kişisel Kariyer Planlaması*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Öngider, N. (2013). Boşanmış ve Evli Ailelerden Gelen Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Kabul-Red Düzeyleri ile Psikolojik Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 16, 164-174. Erişim adresi: <https://klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpd&plng=tur&un=KPD-69259>
- Özden, M. C. (2007). *Bireysel Kariyer Yönetimi*, İstanbul: Akış Kitap.
- Özler, N. D. (2013). Güdülenme. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve Organizasyon* (ss. 124-160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Pakır, F. (2006). *Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Parlak, A. (2020). *Ebeveynin Bağlanma Biçimi ile Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien. J. M. (2007). A metaanalytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150. Doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Peker A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), Doi: 10.17860/mersinefd.338252
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Polat, G. (2008). *Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169. Doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Riggio, R. E. (2014). Motivasyon (D. Kızıldağ, Çev.) B. Özkara (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş* (ss. 188-215). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M., Regueiro, B., Estévez, I., & Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190. Doi: 10.7334/psicothema2017.32
- Sağlam, Ö. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Şiddet Olgusu; Ankara Sincan Örneğinde Öğrencilerin Eğitim Önceliklerinin Şiddet Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets K. (2005). 'I' m ok but you 're not' and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363–375. Doi: 10.1037/0012-1649.41.2.363
- Sarı, A. Ç. ve Acar, B. Ş. (2018). Annenin Ebeveyn Tutumlarının ve Çocuğun Annesinin Tutumlarıyla İlgili Algısının Çocuğun Duygu Tanıma Becerilerindeki Rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 27-50. Erişim adresi: <https://www.nesnedergisi.com/makale/pdf/1509560362.pdf>
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50, 225–226. Doi: 10.1023/A:1007084005278
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 15–31. Doi:10.1016/b978-012750053-9/50003-6
- Seijts, G.H., & Latham, G.P. (2000). The effects of goal setting and group size on performance in a social dilemma. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 104–116. Doi: 10.1037/h0087105
- Seijts, G.H., & Latham, G.P. (2001). The effect of learning, outcome, and proximal goals on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 291-307. Doi: 10.1002/job.70
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at thecrossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26–47. Doi: 10.1080/00461520.2011.538646

- Slavin, R. E. (2013). Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etmek. G. Yüksel (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 284-312). Ankara: Nobel.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived support in adolescent' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 821-841. Doi: 10.1037/edu0000016
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125-146. Doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Chatzisarantis, N. L. D. (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self-determination theories. *European Journal of Sport Sciences, 6*, 43–51. Doi: 10.1080/17461390500422879
- Steinberg, L. (2017). Özerklik (T. Şener, Çev.) F. Çok (Ed.), *Ergenlik* (ss. 331-363). Ankara: İmge.
- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal, 82*(2), 205-216. Doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb01193.x
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(25), 42-59.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Taing, M. U., Smith, T., Singla, N., Johnson, R. E., & Chang., C. H. (2013). The relationship between learning goal orientation, goal setting, and performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(8), 1668-1675. Doi: 10.1111/jasp.12119
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346. Retrieved from: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_TurnerChandleretal_JCSD.pdf
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. 9 Mayıs 2022. <https://sozluk.gov.tr/>

- Uçar, M. (2019). *Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Bağlamında Hedef Belirleme ve Başarı İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26087/274923>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. Doi: 10.1177/0013164493053001018
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/1984-30609-001>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford Press.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97. Doi: 10.1037/0022-0663.91.1.76
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198–1209. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x
- Wilkesmann, U., Fischer, H. & Virgilito, A. (2012). *Academic motivation of students-the german case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250. Doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. Doi: 10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Wood, R., & Locke, E. (1990). Goal setting and strategy effects on complex tasks. In B. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 73–109). Greenwich, CT: JAI Press.

- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Mizaç Özellikleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk Psikolojisi 1 Duygusal ve Toplumsal Gelişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2018). *Ana-Baba ve Çocuk* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı, S., & Göksu, V. (2014). Relationship between high school students' achievement goal orientation and academic motivation for learning biology: A path analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 437-446. Doi: 10.15390/EB.2014.3679
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yıldırım, D. D. (2018). *10-14 Yaş Ergenlerin Öz Yeterlik Düzeyinin Anksiyete Duyarlılığı ve Ebeveyn Tutumu ile İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1), 99-118. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996119990000m000240.pdf>
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172. Erişim adresi: <http://www.scopemed.org/fulltextpdf.php?mno=34527>
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Alguları Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yurtseven, N. & Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 849-876. Doi: 10.14527/pegegog.2019.027



EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 16/05/2022

Toplantı Sayısı : 11

Karar Sayısı : 134

134-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Günnur Yüzüak**'ın "Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Günnur Yüzüak**'ın "Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.



EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-51716191
Konu : Araştırma İzni

13.06.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26.05.2022 tarihli ve 521184 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Psikolojisi yüksek lisans öğrencisi Günnur YÜZÜAK'ın "**Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyonla İlişkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı muhtelif kurslarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK 3. Uygulama Yapılacak Kurumdan Alınan Onay

T.C.

ÇAMKAYA KAYMAKAMLIĞI

Özel Yorum Zeka Öğretim Kursu

**Konu : Hedef Belirleme ve Ebeveyn Tutumlarının
Akademik Motivasyonla İlişkisi Adlı Tez hk.**

07.06.2022

İLGİLİ PERSONELE

**Sayın Günnur Yüzüak Hedef Belirleme ve Ebeveyn Tutumlarının Akademik
Motivasyonla İlişkisi Adlı tezinizle ilgili form ve ölçeklerin kurumumuzda uygulanmasına izin
verilmiştir.**



EK 4. Kişisel Bilgi Formu

1.Yaş:

2.Cinsiyet: Kadın Erkek

3.Eğitim Durumu: Lise 1 Lise 2
 Lise 3 Lise 4 Lise Mezunu

4.Hangi tür lisede okuyor/mezunsunuz?

Fen Lisesi Anadolu Lisesi Meslek Lisesi Açık Lise

5.Anneniz: Sağ vefat etti

6.Annenizin yaşı

7.Babanız: Sağ vefat etti

8.Babanızın yaşı.....

9.Anne babanızın medeni durumu:

Evliler ve birlikte yaşıyorlar

Evliler ve ayrı yaşıyorlar

Boşandılar

Diğer:

10.Anne babanızın kaç çocuğu var?

(Siz DAHİL)

.....

EK 5. 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği

Bilgi: Anket soruları sınavını aldığımız dersteki hedef yöneliminizi ölçmeye dönüktür. Her sorunun yalnızca bir numarasını daire içine alınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen dürüst olunuz! Sınav değerlendirmesinde yer almayacaktır. Eğer sorunuz olursa, sorunuz.

Ad ve soyad _____ Yaşınız _____ Cinsiyetiniz _____ Kaçınıcı Sınıftasınız _____

	1	2	3	4	5	6	7				
	Kesinlikle doğru değil	Çok az doğru	Biraz doğru		Çok doğru		Kesinlikle doğru				
GöYak	1.	Bu dersin sınavlarında çıkan birçok soruyu doğru cevaplamak.			1	2	3	4	5	6	7
GöYak	2.	Bu dersin sınavlarında çıkan soruların doğru cevaplarını bilmek.			1	2	3	4	5	6	7
GöKaç	3.	Bu dersin sınavlarında yanlış cevap vermekten kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
ÖzYak	4.	Bu dersin sınavlarında geçmişte girmiş olduğum buna benzer sınavlardan daha iyi bir performans göstermek.			1	2	3	4	5	6	7
GöYak	5.	Bu dersin sınavlarında çıkan soruların birçoğunu doğru olarak cevaplamak.			1	2	3	4	5	6	7
GöKaç	6.	Bu dersin sınavlarında çıkan birçok soruyu yanlış cevaplamaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
ÖzYak	7.	Bu dersin sınavlarında geçmişte girmiş olduğum sınavlara göre iyi yapmak.			1	2	3	4	5	6	7
ÖzKaç	8.	Bu dersin sınavlarında bu çeşit sınavlarda normalde yaptığımdan daha kötü yapmaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
ÖzKaç	9.	Bu dersin sınavlarında benim genel performans seviyemle karşılaştırıldığında yetersiz performans göstermekten kaçınmak			1	2	3	4	5	6	7
ÖzYak	10.	Bu dersin sınavlarında genellikle bu çeşit durumlarda yaptığımdan daha iyi bir netice almak.			1	2	3	4	5	6	7
GöKaç	11.	Bu dersin sınavlarında birçok soruyu eksik bırakmaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
ÖzKaç	12.	Bu dersin sınavlarında önceki sınavlarda yaptığımdan daha kötüsünü yapmaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
DiYak	13.	Bu dersin sınavlarında diğer öğrencilerden daha iyi sonuç almak.			1	2	3	4	5	6	7
DiKaç	14.	Bu dersin sınavlarında diğer öğrencilerden daha kötü yapmaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
DiKaç	15.	Bu dersin sınavlarında diğerleriyle karşılaştırıldığında yetersiz yapmaktan kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
DiKaç	16.	Bu dersin sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan daha yetersiz performans göstermekten kaçınmak.			1	2	3	4	5	6	7
DiYak	17.	Bu dersin sınavlarında diğerleriyle karşılaştırıldığında daha iyi yapmak.			1	2	3	4	5	6	7
DiYak	18.	Bu dersin sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan daha iyi yapmak.			1	2	3	4	5	6	7

EK 6. Anne Baba Tutum Ölçeği

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi anne ve babanızı düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine 4;
BİRAZ BENZİYORSA 3;
BENZEMİYORSA 2;
HİÇ BENZEMİYORSA 1 yazınız.

<input type="checkbox"/>	1. Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.
<input type="checkbox"/>	2. Annem ve babam büyüklerle tartışmam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	3. Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.
<input type="checkbox"/>	4. Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	5. Annem ve babam bazı konularda “sen kendin karar ver” derler.
<input type="checkbox"/>	6. Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.
<input type="checkbox"/>	7. Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.
<input type="checkbox"/>	8. Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmam gerektiğini söylerler.
<input type="checkbox"/>	9. Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.
<input type="checkbox"/>	10. Annem ve babamla her tartıştımda bana “büyüdüğün zaman anlarsın” derler.
<input type="checkbox"/>	11. Derslerimden düşük not aldığımında, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.
<input type="checkbox"/>	12. Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.
<input type="checkbox"/>	13. Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.
<input type="checkbox"/>	14. Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımında, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.
<input type="checkbox"/>	15. Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.
<input type="checkbox"/>	16. Derslerimden düşük notlar aldığımında, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.
<input type="checkbox"/>	17. Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.
<input type="checkbox"/>	18. Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımında, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

19. Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet

Hayır

Eğer cevabımız Evet ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

20. Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

Evet Hayır

Eğer cevabınız Evet ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir .

8:00'den önce	6	10:00 – 10:59 arası	3
8:00 – 8:59 arası	5	11:00 ya da daha geç	2
9:00 – 9:59 arası	4	İstediğim saate kadar	1

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

	Hiç çaba göstermez	Çok az çaba gösterir	Çok çaba Gösterir
21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,	1	2	3
22. Boş zamanlarınızda ne yaptığını,			
23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığını,			

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

	Bilgileri yoktur	Çok az bilgileri vardır	Çok bilgileri vardır
24. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,	1	2	3
25. Boş zamanlarınızda ne yaptığın,			
26. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,			

EK 7. Akademik Güdülenme leği

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

		Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
	Aşağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1) Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3) Genel olarak uygun ise "Uygun" (4) Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz					
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 sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuş gibi hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 8. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu

Sayın Veli, çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisi” adıyla, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Günnur Yüzüak tarafından Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin belirlediği hedefin türünün ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunun, öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisini incelemektir. Bunun için çocuğunuzdan demografik bilgi formu, 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği’ni cevaplaması istenmektedir.

Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırma, çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Araştırmaya katılmanız karşılığında size ve çocuğunuza herhangi bir ücret verilmeyecek ve talep edilmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : GÜNNUR YÜZÜAK İletişim bilgileri:
Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

Velisi bulunduğum’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula/kuruma geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı:

İmzası:

EK 9. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisi” adıyla, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Günnur Yüzüak tarafından Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin belirlediği hedefin türünün ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin tutumunun, öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisini incelemektir. Bunun için sizlerden aşağıdaki demografik bilgi formunu, 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeği’ni, Anne Baba Tutum Ölçeği’ni ve Akademik Motivasyon Ölçeği’ni yanıtlamanız istenmektedir. Ölçekleri yanıtlama süresi ortalama 30 dakika sürecektir. Ölçeklerde belirtilen soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. İhtenlikle yanıtlayacağınız sorular, yapılan bilimsel araştırmaya katkı sağlayacaktır. Lütfen her bir soruyu ve seçeneklerini okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’nun, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Araştırmaya katılmanız karşılığında size herhangi bir ücret verilmeyecek ve talep edilmeyecektir.

Katkılarınız ve samimiyetiniz için şimdiden teşekkürler.

Araştırmacı: Günnur Yüzüak
Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

İletişim Bilgileri:

Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Belirlenen Hedefin Türü ve Ebeveyn Tutumunun Akademik Motivasyonla İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 14.11.2022
Gönderim Numarası	: 1953470150
Sayfa Sayısı	: 64
Sözcük Sayısı	: 16385
Karakter Sayısı	: 113753
Benzerlik Oranı	: % 8
Savunma Tarihi	: 18.11.2022

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

Öğrencinin Adı Soyadı: Günnur Yüzüak

Tarih: 14.11.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Günnur YÜZÜAK

E-posta Adresi:

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolog	Yorum Zeka Eğitim Kurumları	2019-2022
Psikolog	İlk Martı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-2019
Psikolog	Çağın Çocukları Kreş	2018-2019
Psikolog	Ankara Dikkat Merkezi	2017-2018

Akademik Bilgiler:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2019-2022
Pedagojik Formasyon	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Gazi Üniversitesi	2016-2017
Lisans	İnsan ve Toplum Bilimleri/Psikoloji	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2013-2017