

**Mezuna Kalan Öğrencilerin Algılanan
Anne Baba Davranış Biçimleri ve Karar
Verme Stillerinin Akademik Motivasyonu
Yordayıcı Rolünün İncelenmesi**

Muhammed KAVAKLI

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**MEZUNA KALAN ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ANNE BABA
DAVRANIŞ BİÇİMLERİ VE KARAR VERME STİLLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONU YORDAYICI ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

Muhammed KAVAKLI

Yüksek Lisans Tezi

Daniőman: Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Bölükbaşı Macit

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Muhammed KAVAKLI tarafından hazırlanan **Mezuna Kalan Öğrencilerin Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ve Karar Verme Stillerinin Akademik Motivasyonu Yordayıcı Rolünün İncelenmesi** başlıklı bu tez, 21.09.2023 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi Ayşen BALKAYA ÇETİN	
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih YILMAZ	

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdür V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Mezuna Kalan Öğrencilerin Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ve Karar Verme Stillerinin Akademik Motivasyonu Yordayıcı Rolünün İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

21/09/2023

Muhammed KAVAKLI

Teşekkür

20 yıldır bitmeyen ve asla bitmesini istemediğim eğitim-öğretim hayatımın her anında beni destekleyen ve bu çalışmada da bana türlü desteklerini esirgemeyen, hayatıma dokunmuş pek çok insan var. Öncelikle hepsine sonsuz teşekkürler etmek isterim.

Öncelikle tez çalışma sürecinde pes etmememi sağlayan, öğretici, anaç ve pozitif haline hayran olduğum, hayatımın her alanına dokunan, değerli hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT’e, en çok da sabrından dolayı sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. Sizin öğrenciniz olmak benim için büyük bir şanstı.

Bu süreçte ve hayatımın pek çok alanında bana devamlı desteğini esirgemeyen ve aile gibi yaklaşan değerli okul idarem Can ÖZTÜRK, Hasan Erhan ARICI ve Bayram ÖZBEY’e de ayrı bir parantez açarak teşekkür etmek isterim.

Bu süreçte kendisini sık sık rahatsız ettiğim, yardımlarını esirgemeyen, önünde uzun ve parlak bir akademik yol olduğuna inandığım Uzm. Psk. Dan. Sercan ÖZAYDIN ve Ceren ÖZAYDIN’a, sürece katılımlarıyla hep beni ileri götüren Ümit Aykut TAŞÇI ve Sema TAŞÇI’ya şükranlarımı sunuyorum.

Hayatımın her anında beni heyecanlandıran, eğlendiren ve her dakika güven veren can dostlarım Mehmet Yavuz KÜÇÜKÇAL, Yunus TÜRKKAN ve Muhammed KARA-KOÇ’a canı gönülden teşekkürlerimi sunar ve dostluklarının daim olmasını dilerim.

Hayatımdaki varlığıyla neşe, pozitif bir ilişki gücü yaratan, hayattaki “iyi ki”lerim arasında yer alan Sema ÖĞÜT’e sabrı ve ilgisi için ayrıca teşekkür ederim. Sağlıkla, mutlulukla, huzurla, sevgiyle ve en önemlisi birlikte bir geleceğe...

Son olarak hayatımın her dakikasında beni maddi manevi destekleyen, beni ben yapan, en zor anlarımda yanımda olan, hayatımın en önemli parçaları değerli annem Nilüfer KAVAKLI, babam Uğur KAVAKLI ve kardeşim Talha KAVAKLI’ya sonsuz minnetlerimi paylaşmak isterim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	15
1.2.1.Araştırma Soruları	16
1.3. Araştırmanın Önemi	16
1.4. Varsayımlar	18
1.5. Sınırlılıklar.....	18
1.6. Tanımlar	19
1.7. Kısaltmalar	19
İKİNCİ BÖLÜM	21
2. Kuramsal Çerçeve	21
2.1. Motivasyon.....	21
2.1.1. Bilişsel değerlendirme Teorisi ve Self Determinasyon Kuramı	21
2.1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	25
2.1.3. Herzberg'in İki Faktörlü Motivasyon-Hijyen Kuramı.....	26
2.1.4. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı.....	27
2.2. Akademik Motivasyon	28
2.3. Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri.....	29
2.4 Karar Verme Stilleri	34
2.5. Akademik Motivasyonla İlgili Araştırmalar	37
2.6. Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.7. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Deseni	43
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.3.2. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)	44

3.3.3. Akademik Güdülenme leği (AG).....	44
3.3.4. Karar Verme Stilleri leği (KVS)	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin zmlenmesi.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
4. BULGULAR.....	47
4.1. Betimsel İstatistik	47
4.2. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin cinsiyet ile ilişkisine yönelik bulgular	50
4.3. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin kardeş sayısı ile ilişkisine yönelik bulgular.....	52
4.4. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin lise mezuniyet alanlarıyla ilişkisine yönelik bulgular.....	55
4.5. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin sınav tecrübesi ile ilişkisine yönelik bulgular.....	57
4.6. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular.....	59
4.7. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri, akademik motivasyonu yordanmasına ilişkin bulgular.....	62
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuç	65
5.2. Tartışma.....	67
5.2.1. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulguların tartışılması	67
5.2.1.1. Cinsiyete ilişkin bulguların tartışılması	67
5.2.1.2. Kardeş sayısına ilişkin bulguların tartışılması	69
5.2.1.3 Mezuniyet alanına ilişkin bulguların tartışılması.....	70
5.2.1.4 Sınav tecrübesine ilişkin bulguların tartışılması	70
5.2.2 Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonu yordamasına ilişkin bulguların tartışılması.....	71
5.3. neriler.....	72
5.3.1.Araştırmacılara Yönelik neriler	72
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik neriler	72
5.3.3. Politika Geliştiricilere Yönelik neriler.....	73

KAYNAKÇA	74
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	106



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 2.1.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	25
Tablo 4.2.	Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Tablosu	47
Tablo 4.3.	Değişkenlere İlişkin Normallik Değerleri ve Betimsel İstatistikler	49
Tablo 4.4.	Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları	50
Tablo 4.5.	Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo 4.6.	Mezuniyet Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 4.7.	Sınav Tecrübesine İlişkin T Testi Sonuçları	57
Tablo 4.8.	Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu	61
Tablo 4.9.	Değişkenlere İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri	62
Tablo 4.10.	Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	63

Özet

Mezuna Kalan Öğrencilerin Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ve Karar Verme Stillerinin Akademik Motivasyonu Yordayıcı Rolünün İncelenmesi

Muhammed KAVAKLI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT

2023

Amaç: Bu araştırmanın amacı, mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonları ile algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada akademik motivasyon bağımlı değişken, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri bağımsız değişkendir. Bununla birlikte mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin cinsiyet, kardeş sayısı, lise mezuniyet alanı, sınav tecrübesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırmanın diğer amacıdır.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir, Denizli ve Eskişehir’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı 5 özel öğretim kurumuna ulaşılarak yapılmıştır. Çalışma, özel öğretim kurumlarında üniversite sınavına hazırlanan 268 kız ve 194 erkek öğrencinin katılımıyla tamamlanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak: Bozanoğlu, (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği, Soenens, Beyer, Goossens (2004) tarafından geliştirilen ve Seher (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği, Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ve Taşdelen-Karçkay, (2002, 2004) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği ve Kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın hedeflerine uygun olarak t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular Yapılan analiz sonucunda, elde edilen bulgulara göre anne ve baba davranışsal denetim, bağımlı karar verme ve anlık karar verme puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin anne-baba davranışsal denetim puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin bağımlı karar verme puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu,

erkek öğrencilerin ise anlık karar verme puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik motivasyondaki varyansın %21'inin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri tarafından açıklandığı ortaya konmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak akademik motivasyonun, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı görülmüştür. Bu çalışmanın motivasyon alanyazınına ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Mezuna kalma, Üniversite sınavı, YKS, Akademik motivasyon, Algılanan anne baba davranış biçimleri, Karar verme stilleri



Abstract

Examining The Predictive Role of Graduated Students' Perceived Parent Behavior and Decision-Making Styles on Academic Motivation

Muhammed KAVAKLI

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Science

Advisor: Academic Asst. Prof. Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT

2023

Purpose: The aim of this study is to examine the relationship between academic motivation, perceived parental behavior styles and decision-making styles of graduating students. In the study, academic motivation is the dependent variable, perceived parental behavior styles and decision-making styles are the independent variables. In addition, the other aim of the study is to determine whether the academic motivation, perceived parental behaviors and decision-making styles of the graduating students differ according to the variables of gender, number of siblings, high school graduation area and exam experience.

Method: The research was conducted by reaching 5 private education institutions affiliated to the Ministry of National Education in İzmir, Denizli and Eskişehir in the 2021-2022 academic year. The study was completed with the participation of 268 female and 194 male students preparing for the university exam in private education institutions. As a measurement tool in the study: Academic Motivation Scale developed by Bozanoğlu (2004), Leuven Perceived Parenting Scale developed by Soenens, Beyer, Goossens (2004) and adapted to Turkish culture by Seher (2014), Decision Making Styles Scale developed by Scott and Bruce (1995) and adapted to Turkish culture by Taşdelen-Karçkay (2002, 2004) and personal information form were used. In accordance with the objectives of the study, t-test, variance, correlation and regression analysis techniques were used.

Results: As a result of the analysis, according to the findings, it was concluded that mother and father behavioral control, dependent decision-making and instant decision-making scores differed significantly according to gender. It was concluded that female students' average parental behavioral control scores are higher than male students, female students' dependent decision-making average scores are higher than male students,

and male students' instant decision-making scores are higher than female students. It was revealed that 21% of the variance in academic motivation was explained by perceived parental behavior patterns and decision-making styles.

Conclusion and Suggestions: As a result, academic motivation was significantly predicted by perceived parental behaviors and decision-making styles. It is thought that this study will contribute to the motivation literature and practitioners.

Keywords: Graduation, University exam, YKS, Academic motivation, Perceived parental behavior patterns, Decision-making styles



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Üniversite sınavının, meslek edinimi açısından temel basamaklar arasında yer aldığı söylenebilir. Bu temelde, ülkemizdeki yüz binlerce öğrenci her yıl üniversite sınavına girmektedir. Üniversite sınavına giren öğrencilerin önemli bir bölümünü de mezuna kalan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada mezuna kalan öğrencilerin anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları incelenmiştir. Bu bölümde, problem durumu ele alınacak; araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi detaylı bir şekilde açıklanacak; ayrıca araştırmayı yönlendiren varsayımlar ve sınırlılıklar tartışılacaktır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında önemli rol oynayan temel kavramlar da açıklanacaktır.

1.1. Problem Durumu

Üniversite eğitimi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir yere sahiptir. Küreselleşmeyle birlikte etkileri hissedilir derecede artmaya devam eden bilgi çağında yaşanan hızlı değişimlerle beraber, birçok konuda az derecede bilgi sahibi olmanın yerini daha az konuda ileri derecede uzmanlaşma almaya başlamıştır. Bu durum spesifik bir konuda uzmanlaşma sağlayan ve resmi sertifikasyon sağlayan üniversite eğitiminin önemini daha da artmıştır. Ülkemizde 15-24 yaş arasındaki genç nüfus 2022 itibariyle 12.949.817 kişiden oluşmakta ve toplam nüfusun %15,2’sini oluşturmaktadır (TÜİK, 2023). Genç nüfusun bu sayısı iş hayatının aranan özelliklerinden biri olan üniversite eğitiminin tercih edilmesini de kaçınılmaz kılmaktadır. Bu çerçevede üniversite eğitimi yolu ile mesleki uzmanlığa ulaşmanın anahtarı olarak her yıl yapılan üniversite sınavının önemini oldukça arttırmaktadır. Türkiye’de 2022-2023 yılı itibariyle 2.647.054 ön lisans, 3.754.095 lisans, 434.485 yüksek lisans ve 114.508 doktora olmak üzere toplamda 6.950.142 üniversite öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2023).

Bireylerin mesleki eğitimlerini almalarını sağlamada ve kariyer yolculuğunda büyük öneme sahip olan yükseköğretim kurumları, lise veya dengi okullardan mezun olan öğrencileri seçme ve yerleştirme sınavlarından aldıkları puanlar ve bu adayların tercihlerine göre kendi sistemine kabul etmektedir (Sarıca, 2017). Ülkemiz eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birini de bahsi geçen üniversite sınav sistemi oluşturmaktadır. Sınav sistemi ve sınav sistemini ortaya koyan kuruluşlar çok sayıda değişiklik yaşayarak

günümüze kadar ulaşmıştır. Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşu itibariyle üniversiteye geçiş sistemi incelendiğinde; 1923-1960 yılları arasında lise mezunu öğrenci sayısının az olması sebebiyle herhangi bir sınavın yapılmadığı, 1960'tan 1974'e kadar ise üniversiteler kendi sınavlarını yaparak öğrenci kabul ettikleri, 9 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÜSYM) kurulmasıyla beraber 1981 yılına kadar üniversite öğrencilerini seçme ve yerleştirme görevi bu kurum tarafından sağlandığı görülmektedir. Bu kurum, 1981 yılına gelindiğinde ise YÖK'ün kurulması ile YÖK alt kuruluşuna dönüşmüş ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ismini almıştır. 1981 tarihiyle birlikte üniversite öğrenci kabulü için sınav ve yerleştirme işlemleri bu kurum tarafından yapılmaya başlanmıştır. 2011 yılına gelindiğinde ise bu kurum idari ve mali özerklik kazanarak Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ismini almıştır. Bu kurum halen üniversiteye öğrenci yerleştirme ve diğer pek çok merkezi sınav faaliyetlerinde başrol oynamaktadır (ÖSYM, 2020c).

Merkezi sınav sistemleri incelendiğinde ise, ilk defa merkezi üniversite sınavının yapıldığı 1974 yılından 1981 yılına tek oturumdan oluşan sınav sistemi Üniversitelerarası Seçme Sınavı'nın (ÜSS), 1981-1982'de ise 2 oturumdan oluşan sınav sistemi ÜSS ve Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı'nın (ÜYS) yapıldığı görülmektedir (ÖSYM, 2020a). 1983-1998 yıllarında ise bu iki basamaklı sınavın ilk oturumu Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), ikinci oturumunun ise Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) olarak güncellenmiştir. 1999-2009 yılları arasında ise sınav sistemi tekrar tek oturum şeklini almış ve ÖSS ismiyle üniversitelere öğrenci kabulü devam etmiştir. 2010-2017 yıllarında sınav sisteminde tekrar bir değişikliğe gidilerek sınav sistemi Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) adıyla 2 oturumda yapılmaya başlanmıştır. 2018 yılında sınav sisteminde tekrar bir değişikliğe gidilmiş ve sınavın adı Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adını almıştır. Sınav, Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) olmak üzere 2 oturumdan oluşmaktadır (ÖSYM, 2018). Ülkemizde üniversiteye geçiş noktasında, halen bu sınav kullanılarak üniversitelere öğrenci kabulü sağlanmaktadır.

2022 YKS sonuçlarına göre liseden mezun olup daha önce üniversiteye yerleşmemiş öğrenci sayısı sınava başvuran toplam öğrenci sayısının %51,82'sini oluşturmaktadır (ÖSYM, 2022a; YÖK, 2022). Yani bu yarış sürecinde lise son sınıfta istediği puanı alamayan ve liseden mezun olduktan sonraki yıl ve yıllarda tekrar sınava hazırlanan öğrenciler büyük bir grubu oluşturmaktadır. Hatta bakıldığında 2022 YKS ve yerleştirme

sonuçlarına göre, lise son sınıf düzeyi olarak yerleşen öğrenci oranı %31,9 olarak hesaplanırken, daha önceki senelerde liseden mezun olmuş ve daha önce herhangi bir yükseköğrenim kurumuna yerleşememiş öğrencilerin oranı %46,2 olarak hesaplanmıştır (YÖK, 2022). Yani bu grup yükseköğrenim kurumlarına yerleşen öğrenciler arasında da en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubu halk arasında “Mezuna kalan öğrenci” olarak isimlendirilmekte ve tanımlanmaktadır. Aynı şekilde bu öğrencilere içinde bulundukları durum sorulduğunda kendilerini “Mezuna kaldım” şeklinde ifade etmektedirler.

Bir sıralama sınavı olan YKS sınav sistemi öğrenciler arası bir yarışa benzetilebilir. 2022 yılına kadar ülkemizde her yıl 2 milyonun üzerinde aday öğrenci üniversite sınavına girmektedir (ÖSYM, 2020b). 2022 yılı itibarıyla ise bu sayı 3 milyonun üzerine çıkmış durumdadır. 2021 yılında sınava giren aday öğrenci sayısı 2.426.554 kişiden oluşmaktayken, 2022 yılına gelindiğinde ise bu aday sayısı 3.008.029 kişiye çıkmıştır (ÖSYM, 2021, 2022a, 2022b). 2023 yılında ise sınava başvuran aday sayısı 3.527.463 olmuştur (ÖSYM, 2023a). Sınava katılan aday sayısı ise 2.995.638 olmuştur (ÖSYM, 2023a). Görüldüğü son birkaç yılda sınava giren aday sayısında şiddetli bir artış görülmektedir. Bu durumun sebepleri olarak her sınav sonucunda istediği bölüme yerleşemeyen öğrencilerin bir sonraki sene tekrar sınava girmesi, üniversiteye girişteki barajın kaldırılmasıyla beraber talebin artması, pandemi dönemi ile online sınav sistemine geçen ve halen bu şekilde devam eden Açık Öğretim Lisesi (AÖL) sisteminin fazlaca mezun vermesi, 1 Ocak 2023 tarihinde getirilen ve bu yıl ilk defa hayata geçirilen olan 34 yaş üzeri kadınlara verilecek olan ek kontenjan gösterilebilir (ÖSYM, 2023a; YÖK, 2022). Sınava girecek öğrencilerin yaş ortalama yoğunlukları ise 18-22 yaş aralığında olduğu göze çarpmaktadır (ÖSYM, 2023a).

2023 YKS Sonuçlarına göre sınava giren bu 2.995.638 kişiden 2.895.128 tanesi sınav sonucunda tercih yapma hakkına sahip olmuş ve 1.880.697 kişi tercih yapmıştır. Tercih yapan adaylardan ise 1.063.807’si yani tercih yapay aday sayısının %36.74’ü üniversiteye yerleşmiştir (ÖSYM, 2023b). Yaptığı tercih sonucu bir bölüme yerleşen öğrencilerden 634664’ü yani yaklaşık %79.5’i kazandığı üniversiteye kayıt yaptıırken; tercih yaptığı bölüme yerleşen öğrencilerim 163.324’ü yani yaklaşık %20.5’i öğrenci ise kayıt hakkını kullanmayarak kayıt yaptırmamıştır (YÖK, 2023). Üniversiteye giriş sınavı sonrası; istediği puanı alamayan ve istediği bölüme yerleşemeyen öğrenciler 2022 YKS sonuçlarına göre %52,98’lik büyük bir kitleyi oluşturmaktadır (ÖSYM, 2022b).

2022 YKS sonuçlarına göre liseden mezun olup daha önce üniversiteye yerleşememiş öğrenci sayısı sınava başvuran toplam öğrenci sayısının %51,82'sini oluşturmaktadır (ÖSYM, 2022a; YÖK, 2022). Yani bu yarış sürecinde lise son sınıfta istediği puanı alamayan ve liseden mezun olduktan sonraki yıl ve yıllarda tekrar sınava hazırlanan öğrenciler büyük bir grubu oluşturmaktadır. Hatta bakıldığında 2022 YKS ve yerleştirme sonuçlarına göre, lise son sınıf düzeyi olarak yerleşen öğrenci oranı %31,9 iken, daha önceki senelerde liseden mezun olmuş ve daha önce herhangi bir yükseköğrenim kurumuna yerleşememiş öğrencilerin oranı %46,2'dir (YÖK, 2022). Yani bu grup yükseköğrenim kurumlarına yerleşen öğrenciler arasında da en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu öğrenci grubu halk arasında “Mezuna kalan öğrenci” olarak isimlendirilmekte ve tanımlanmaktadır. Aynı şekilde bu öğrencilere içinde bulundukları durum sorulduğunda kendilerini “Mezuna kaldım” şeklinde ifade etmektedirler. Literatüre de yansıyan bu kavram öğrencilerin üniversite sınavına tekrar hazırlanmaları süreci olarak ifade edilmiştir (Kahveci, 2022).

Bu öğrenci grubunun kariyer ve gelecekteki yaşantılarıyla ilgili endişelerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Mezun kalan öğrenciler, genellikle akademik hedeflere ulaşamadıkları veya sürecin zorluklarıyla başa çıkamadıkları için motivasyon eksikliği yaşayabilirler. Mezuna kalan öğrencilerin hedeflerine ulaşamamış olmanın yarattığı hayal kırıklığıyla gelecekteki hedeflerini belirleme konusunda sorunlar yaşanabilir. Bu da kariyer ve yaşam amaçlarını bulma süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Mezun kalan öğrenciler, akranlarına göre geride kaldıkları hissine kapılabilirler. Bu durum, başkalarının başarılarını görüp kendilerini değersiz hissetmelerine yol açabilir. Mezun kalan öğrencilerin akademik motivasyonunu yeniden kazanmaları ve yeni hedeflere yönelmeleri zaman alabilir. Bu sürecin ebeveyn, akran ve rehberlik desteğine olan ihtiyacı arttırabileceği söylenebilir.

Ülkemizde, birçoğu 18 yaşını geçmiş olan mezuna kalan öğrenciler, ebeveynlerinin maddi desteğiyle hayatlarını sürdürmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum git-tikçe normalleşen bir durum olarak kabul edilmektedir (Şahin ve ark., 2019). Mezuna kalan öğrencilerin, ailesi dışında bir maddi geliri olmadığı ve toplum tarafından öğrenci olarak ifade edilse de yasal çerçevede öğrenci olarak tanımlanmadığı bilinmektedir. Ancak bu öğrenci grubu dikkatli incelendiğinde aslında üniversite sınavlarına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinden herhangi bir farkları olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü bu öğrencilerin birçoğu üniversite sınavına tekrar hazırlandığı süreçte düzenli olarak özel öğretim kurumlarına gitmekte ve sınava yönelik eğitim görmektedirler. Özel öğretim kurumları

ise Türk eğitim sisteminde hissedilir derecede yer tutmaktadırlar (Güllü & Şahin, 2015). Bu öğrenciler özel öğretim kurumları açısından büyük bir pazar, gelir kaynağı haline gelmiş olduğu ifade edilebilir (Güllü & Şahin, 2015).

Mezuna kalan öğrenciler, günlük hayatta pek çok sosyal, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak sıkıntı yaşamaktadır. Örneğin İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve Bursa Büyükşehir Belediyesi, bu grubu öğrenci olarak tanımlayıp ulaşım kartlarını kullanırken öğrenci indirimlerinden faydalanmasını sağlamaktadır (BBB, 2019; İBB, 2023). Ancak bir belediye bu grubu öğrenci olarak tanımlamayıp bu kalabalık grubun herhangi bir maddi destekten yoksun olmasına rağmen normal tarifieden ulaşım hizmetlerini gerçekleştirmesine olarak sağlamaktadır.

Mezuna kalan öğrenciler için olumlu sayılabilecek gelişmelere göz atıldığında ise, Genel Sağlık Sigortası (GSS) prim borcu konusu ön plana çıkmaktadır. 2016 yılına değin, bu öğrenci grubu lise mezuniyetlerinin kesinleşmesi itibariyle GSS prim borçları ile karşılaşmaktaydı. 2016 yılında SGK tarafından yayınlanan bir genelge ile lise mezunu öğrencilerin, lise mezuniyetleri sonrası 2 yıl daha/20 yaşına kadar, GSS primlerinin devlet tarafından ödenmesi kararı alınmıştır (SGK, 2023). Bu açıdan bu gelişmenin mezuna kalan öğrenciler için oldukça önemli olduğu kaçınılmazdır.

Dünyada lise sonrası mezuna kalan ve üniversite sınavı için tekrar hazırlanan ya da mezun olduğu sene üniversiteye kayıt yaptırmayan öğrenciler incelendiğinde ise “Gap year” (boşluk yılı) ya da “Year out” kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (Lyons ve ark., 2012; Birch & Miller, 2007; O'shea, 2011). “Gap year” “genel olarak liseyi bitirmek ve üniversiteye girmek arasındaki, 3-24 ay arasında değişen ara verme kararı olarak tanımlanmaktadır (Birch & Miller, 2007; Jones, 2004). Bu kavram ülkemizdeki mezuna kalmak kavramına benzese de üniversite sınavına hazırlanmak ve yurt dışı seyahatleriyle tecrübe kazanmak gibi detaylarıyla çokça farklılaşmaktadır. Doğu ülkelerine bakıldığında ise Güney Kore’de yaşayan öğrencilerin ülkemizdekine benzer bir üniversite sınavına hazırlandıkları görülmektedir (BBC, 2018). Öğrenciler 12 yıllık eğitim hayatları boyunca aldıkları eğitim sonrasında, üniversiteye girebilmek için her yıl kasım ayında yapılan ve yarım milyondan fazla kişinin girdiği “*College Scholastic Ability Test*” ya da diğer adıyla “*Suneung*”e hazırlanırlar (BBC, 2018). İlk yıl üniversitede istedikleri bölümü kazanamayan öğrenciler daha sonraki yıllarda sınava tekrar tekrar hazırlanırlar ve mezun durumuna kalırlar (Atlantic, 2014). Güney Kore’de de Türkiye’ye benzer bir şekilde sınava tekrar giren öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır (Donga, 2002). Çalışmada, dünyadan farklı bir şekilde “Gap Year” tecrübesi yaşamakta olan bu öğrenci grubuna “Mezuna

kalan öğrenciler” ya da “Mezuna kalan lise öğrencileri” olarak hitap edilmesi, öğrenci olarak ifade edilmesi tercih edilmiştir.

Motivasyon, bireylerin bir hedef doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan, içsel itici bir kuvvet olarak tanımlanır (Ryan & Deci, 2000). Atkinson, (1964) bu kavramı hareketin yönü, gücü ve sürekliliği üzerindeki etki olarak ifade etmiştir. Motivasyon, bireylerin enerji, çaba ve tutkularını yönlendirerek ve güçlendirerek başarıya ulaşmalarını sağlama araçlarından biridir. Bireylerin istek ve arzularını gerçekleştirmek, engelleri aşmak ve hayallerini realize etmek için ihtiyaç duydukları enerji kaynakları arasındadır (Kanfer, 1990). Temel bileşenleri arasında bireylerin hedefleri, inançları, değerleri ve umutları yer alır (Eccles & Wigfield, 2002). Motivasyon, insanların zorluklarla karşılaştığında ve engellerle mücadele etmesi gerektiğinde özellikle önemlidir (Steers ve ark., 2004). Üniversite sınavı, öğrenciler açısından büyük bir engel olarak ön plana çıkmaktadır (Özbaş ve ark., 2012). Bu engelle başa çıkmaya çalışan öğrencilerin motivasyonel faktörlerden doğrudan etkileneceği söylenebilir.

Öğrenme, pek çok faktörden etkilenen karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir (Seven & Engin, 2008). Bu süreçte, bazı öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz, bazı öğrencilerin ise daha istekli olduğu görülebilmektedir. İstekli öğrenciler, öğrenme aşamasında hevesli, heyecanlı, sıkılmayan, zorlamayan, aktif katılımcıyken; isteksiz öğrenciler ise öğrenme aşamasında başka uğraşla ilgilenme, sıkılma, zorlanma, geri durma gibi davranışlar gösterebilirler. İşte bu farkın temel nedenleri arasında motivasyon gösterilebilir. Nitekim Ryan ve Deci, (2000) içsel motivasyon sağlandığında, yüksek kalitede öğrenme ve yaratıcılık ortaya çıktığını ortaya koymuşlardır. Akbaba, (2006) motivasyonun, öğrenme için gereken temel şartlardan biri olduğunu ve yeteri kadar motive olmuş öğrencinin daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Dede ve Yaman (2008) ise, bu sebeple motivasyonun öğrenme ve öğretim ortamlarındaki önemine dikkat çekmiştir. Lumsden de (1994) öğrencilerin okul ve ders çalışma motivasyonları için psikolojik ihtiyaçlar ve içsel motivasyonun önemini vurgulamıştır.

Motivasyon kavramının farklı boyutlarından biri de bireyin akademik çalışmalarının devamlılığını sağlayan ve bu performansını etkileyen akademik motivasyon kavramıdır. Akademik motivasyon, akademik hedefler doğrultusunda bireyleri güdüleyen, yönlendiren, harekete geçiren itici bir yapıdır (Amrai ve ark., 2011). Bu kavram, bireyin akademik işler için enerji üretebilme potansiyeli anlamına gelir (Karataş, 2011). Bu kavram, öğrenme ile iç içe olan bir kavramdır, hatta olmazsa olmazlardan biridir (Lumsden,

1994). Bu yapı; bireyin öğrenme serüvenini başlatır, sürmesine yardımcı olur ve tamamlamasını sağlar. Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler eğitim öğretim sürecine daha aktif katılım sağladığı bilinmektedir (Yurt, 2022). Urdan ve Pajares, (2002) akademik olarak motive olan öğrencilerin, okullarına daha çok değer vereceğini, akademik arayışlarının geleceğe yönelik olacağını ve akademik başarıyı artırmak için gerekli olan akademik özgüvene ve olumlu öz-değer duygularına sahip olacaklarını ifade etmiştir. Akademik olarak motive olmuş öğrencilerin okul çalışmalarına olan güven ve ilgisinin daha yüksek ve disiplin sorunları ve okul terki oranlarının daha düşük olduğu da bilinmektedir (Yurt, 2022).

Bunun yanı sıra Akademik motivasyon, akademik başarı ile de doğrudan doğruya ilgilidir (Křeménková, 2019). Yapılan çalışmalarda akademik motivasyonun akademik performansı anlamlı bir şekilde yordadığını ve bu ikisinin pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Doğan, 2015). Urdan ve Pajares, (2002) akademik olarak motive olan öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterdiğini ifade etmiştir. Bu yüzden öğrencilerin eğitim öğretime aktif katılmaları ve akademik başarılarının artırılabilmesi için öğrencilerin akademik motivasyonlarının artırılması gerekmektedir (Yurt & Bozer Özsera, 2015).

Akademik motivasyon konusu, araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olarak ön plana çıkmaktadır. Akademik motivasyon ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; akademik öz yeterlilik, (Akyürek, 2020; Alemdağ ve ark., 2014; Calp & Bacanlı, 2016; Engin, 2019; Koca & Dadandı, 2019; K. Küçük, 2022), akademik erteleme (Akday & Gizir, 2010; Balkıs ve ark., 2006; Gündül, 2016; Karadeniz, 2020; Yeşiltaş, 2020; Yurtseven & Doğan, 2019), akademik başarı (Abdelrahman, 2020; Dunn & Kennedy, 2019; El-Adl & Alkharusi, 2020; Kızılgın & Baştuğ, 2020; Özen, 2019; Sivrikaya, 2019; Steinmayr ve ark., 2019; Upadhyay & Lynch, 2019), akademik stres (Berdida, 2023; Fridkin ve ark., 2023; Shahid & Farhan, 2022; Tus, 2020) gibi değişkenler ile ilgili ilişkisini açıklamaya çalışan araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları gibi konuları da etkileyen akademik motivasyon kavramı, öğrenme ve öğretim ortamlarında oldukça etkilidir (Yurtseven ve Doğan, 2019). Üniversiteye hazırlık sürecinde de önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü akademik motivasyon eksikliğinin, akademik erteleme davranışını arttırdığı da bilinmektedir (Yurtseven ve Doğan, 2019). Bu sebeple bu araştırmanın temel değişkenlerinden biri olarak akademik motivasyon kavramı ele alınacaktır.

Bireylerin gelişiminin, birçok faktörün etkileşimiyle şekillendiği bilinmektedir. Aile de bu etkileşimdeki en önemli etmenler arasında gösterilebilir. Çünkü bireyin doğduğu aile ortamı, onun ilk öğrenmelerinin yaşandığı ve ilk sosyal çevresinin olduğu yer aile ortamıdır. İlk öğrenmelerin yaşandığı süreç ve devamında anne babanın çocuklarına karşı gösterdiği pek çok davranış vardır. Bu davranışlar arasında, anne-babanın geliştirdikleri bazı davranış kalıpları, genel davranış örüntüleri mevcuttur. Bu durum anne ve babanın davranış biçimleri olarak ifade edilir (Soenens ve ark., 2006). Anne baba davranış biçimleri çocuğun hayatını pek çok anlamda etkilemekte ve şekillendirmektedir (Sümer ve ark., 2010). Çocukların duyguları, benlik saygısı ve ilişkileri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı bilinmektedir (Baumrind, 1991; Darling & Steinberg, 1993). Bireylerin kişilerarası ilişkileri, eğitimi, duygusal, bilişsel, dil ve sosyal gelişimi de bu ilk çevrede, anne-baba ve çocuk ilişkisi bağlamında bu davranış örüntüleri ışığında şekillenmektedir (Küçükler & Tekin, 2018; Şengönül, 2019).

Anne ve babanın eğitime dair değer yargıları, çocuklarının eğitim alanındaki ilgilerinin belirginleşmesini sağlamakta ve daha sonrasında bu belirginleşen ilgiler çocukların akademik performanslarına doğrudan etkiler yapmaktadır (Erdoğan, (2007) Anne ve babanın eğitime dair istek, arzu ve beklentileri sosyalleştirme sürecinin önemli uygulamalarından biri olarak kabul görmektedir. Çocukların anne ve babanın eğitim hayatlarına dair geliştirmiş oldukları yapıyı içselleştirerek benimsemektedir. Bu değer ve istekler çocukların motivasyonlarını, kendilerine olan güvenlerini ve eğitime dair arzularını etkilemektedir (Erbil ve ark., 2006). Anne ve babaların beklentileri sayesinde çocukların öğrenme motivasyonu yükselmekte; kendilerine, yeteneklerine olan inançları artmakta, öğrenme süreci hızlanmaktadır (Şengönül, 2019). Bu beklentiler öğrencilerin akademik başarılarına da etki edebilmekte ve ailenin önemini ön plana çıkarmaktadır. Kısacası anne babaların etkisi olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir (Erdoğan, 2007). Bu bakımdan anne babaların olumlu destek ve davranışları önem arz etmektedir (Stavrulaki ve ark., 2020). Algılanan anne ve baba davranış biçimleri, bireylerin ebeveynlerinin davranışlarını nasıl anlamlandıkları ifade etmektedir (Soenens ve ark., 2006). Bu davranış biçimleri bireylerin temel öğrenme deneyimlerini, duygusal gelişimlerini ve sosyal becerilerini şekillendirmektedir. Bu nedenle, destekleyici, sevgi dolu ve olumlu bir aile ortamı sağlamak, bireylerin sağlıklı gelişimi için son derece önemlidir (Tezel, 2011). Üniversite sınavları, sınırlı kontenjanlar dahilindeki üniversite programlarına en uygun adayları seçmek ve öğrencilerin akademik performansını değerlendirme amacı taşımaktadır. Bu sınav ülkemizde öğrenciler ve aileleri üzerinde büyük bir baskı oluşturmakta, hayati bir anlam

yüklemesi yapılmaktadır (Özbaş ve ark., 2012). Anne babanın davranışlarının bu sınav sürecini yönetmede oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Algılanan anne babalık davranış biçimleriyle ilgili literatür incelendiğinde; bağlanma (Akhtar, 2012; Doğruyol & Yetim, 2019; Ebrahimi ve ark., 2017; Fathi ve ark., 2011; Oktay, 2016), benlik saygısı (Herz & Gullone, 1999; Jadon & Tripathi, 2017; Martínez ve ark., 2007; Tunç & Tezer, 2006; Zakeri & Karimpour, 2011), akademik başarı (Ishak ve ark., 2012; Leung ve ark., 1998; Masud ve ark., 2015; Matejevic ve ark., 2014; Pinguart, 2016; Zahedani ve ark., 2016), psikolojik problemler (Aunola & Nurmi, 2005; Kaplan & Ak, 2018; Pinguart & Kauser, 2018; Steele & McKinney, 2019; Zubizarreta ve ark., 2019), akademik erteleme (Özzorlu & İnan Kaya, 2019; Ulukaya & Bilge, 2014; Yatgın, 2014) değişkenleri ile ilgili çalışmaların göze çarptığı görülmektedir.

Ailelerin davranış biçimleri öğrencilerin benlik saygısı, sosyal becerileri, akademik başarıları ve fiziksel sağlıkları üzerinde doğrudan etkilidir (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983). Bu sebeple süreçte, öncelikle anne baba katılımı daha sonra ise katılımın olumlu etkisi oldukça önem arz etmektedir (Steinberg ve ark., 1994). Ne yetişkin ne ergen ne de öğrenci olabilen mezuna kalan öğrencilerin ailelerinin gelirleriyle yaşamlarını idare ettikleri ve mali özerkliğe sahip olmayan bir yapı içerisinde sıkışıp kaldıkları bilinmektedir. Mezuna kalan öğrencilerin durumu göz önüne alındığında aile etkisinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü anne baba davranış biçimleri, süreci yönetmede büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple çalışmanın temel değişkenlerinden biri olarak algılanan anne baba davranış biçimleri ele alınacaktır.

Bireyler, yaşamlarının hemen hemen her anında, iki veya daha fazla seçenek arasından bir seçim yapması gereken durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Böyle durumlarda bireylerin seçenekler arasından bir tercihte bulunmaları gerekmektedir. Bu, tercihte bulunma durumu karar verme olarak ifade edilmektedir. (Nutt, 1976). Karar verme, bireylerin yaşamına yön veren, hayatın her alanında her gün farklı şekillerde ve zorlukta rastladığımız, karmaşık ve önemli bir süreç olarak ön plana çıkmaktadır. Karar verme, en basit şekilde bireyin yapacağı eylemi seçme veya seçenekler arasından yapacağı tercih sürecini ifade etmektedir (Adair ve ark., 2000). Karar verme, temelde bir düşünme sürecidir. Bu süreç, zaman zaman çok karmaşık ve kafa karıştırıcı olabileceği gibi; kimi zaman da oldukça basit bir eylem olarak karşımıza çıkabilmektedir. Karar verme, düşünme sürecini bir amaca bağlamayı sağlar (Elias & Tobias, 1990). Karar verme süreci genelde çok hızlı ve anlık yapılsa bile içerisinde pek çok kompleks aşama içerir ve çaba gerektirir.

Bilgi toplama ve işleme, problem çözme, muhakeme, hafıza ve öğrenme gibi birçok bilişsel süreci içinde barındırır (Baiocco ve ark., 2009). Karar verme süreci, yaşanan sorunu ya da ikilemi ortadan kaldırmak, karşılaşılan durum karşısında en doğru seçimi yapmak, doğru kaynakları kullanmak ve strateji geliştirmek, sistematik analizler yapmayı içerir (Erözkan, 2011). Güçray'a göre (2001) bu süreç temelde ihtiyacın belirlenmesi, ulaşılmak istenen amacın saptanması, gerekli bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin irdelenerek seçeneklerin oluşturulması ve seçenekler arasından en faydalı olanın seçilmesi gibi aşamalardan geçerek sonuca ulaşılması olarak ifade edilebilir. Karar vermenin bireyler için hayati anlam taşıdığı söylenebilir. Bir sorunun çözümüne yönelik olumlu sonuç veren bir karar, bireyin içinde bulunduğu karmaşayı ve gerginliği azaltmakta, bununla birlikte ise iyi oluş düzeyinin yükselmesini sağlamaktadır (Erözkan, 2011). Karar verme, öğrenciler için de oldukça hayatidir. Öğrenciler, okulda ve okul dışında öğrendiklerine dayanan kararlar alırlar ve bu kararları ile hayat akışlarını belirlerler (Elias & Tobias, 1990). Öğrencilerin karar verme becerilerinin yüksek olması sadece akademik başarı ve eğitim hayatından ibaret olmadığı ve toplumsal yaşamın her aşaması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Karar verme stilleri ise, bireylerin karar vermeyi gerektiren durumlara karşı istikrarlı olarak gösterdiği yaklaşım kalıpları olarak ifade edilebilir (Harren, 1979). Kişilik özelliklerine benzer şekilde, karar verme stilleri de bireylerin karar verme davranışlarını %100 ihtimalle açıklama gücüne sahip değildir. Fakat bireylerin davranış örüntülerinin geneline ilişkin bir perspektif sunmakta ve karar verme davranışlarını açıklamaya çalışmaktadırlar (Leykin & DeRubeis, 2010). Karar verme stilleri, bireysel farklılıklar gösterme eğilimindedir ve bu farklılıklar, bireylerin karar verme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Eisenhardt & Zbaracki, 1992). Karar verme stilleri, karar verme sürecinde bireyin hangi bilgilere odaklanacağını, seçenekleri nasıl değerlendireceğini ve bir karar verirken hangi kriterleri kullanacağını belirlemeye yardımcı olur (Shanteau, 1988). Karar verme stilleri, bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarını etkilen önemli faktörler arasında gösterilebilir. Bireyin hangi karar verme stilini kullandığını anlaması ve farkındalığa erişmesi, daha iyi kararlar vermesini sağlar ve yaşam kalitesini arttırmaya yardımcı olur (Thunholm, 2004).

Bireylerin karar verme davranışı örüntülerini ifade eden, karar verme stilleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; karar vermede öz saygı (Avşaroğlu & Üre, 2007; M. Deniz & Avşaroğlu, 2014; Titrek ve ark., 2013; Tükel, 2020; Yılmaz & Altınok, 2010), ruh sağlığı (Bavolar & Bacikova-Sleskova, 2020; Bavoľár & Orosová, 2015; Demir ve ark., 2018; Leykin & DeRubeis, 2010), problem çözme (Bedel & Özdemir, 2019; Güçray,

2001; Seçer ve ark., 2022; Simon ve ark., 1987; Uygur, 2018; Veysel & Birol, 2017), duygusal zeka (Avşaroğlu & Üre, 2007; Köksal & Gazioğlu, 2007; Köse, 2020; Sarıkaya & Atilla, 2018; Yılmaz & Altınok, 2010), ve ruh sağlığı (Bavolar & Bacikova-Sleskova, 2020; Bavoľár & Orosová, 2015; Demir ve ark., 2018; Leykin & DeRubeis, 2010) değişkenleri ile ilgili çalışmaların göze çarptığı görölmektedir.

Toplumların medeniyete uzanan serüveni sağlıklı, yeterli ve faydalı karar veren bireylerin katılımı ile gerçekleşir (Akıntuğ & Birol, 2011). Nitelikli genç nüfus, medeniyetin temelini oluşturan nitelikli bir toplum yapısı oluşturmak için en önemli bir kaynağı oluşturmaktadır (Özer, 2018). Genç nüfusun; alacakları kararlar, seçecekleri meslekler ve katılacakları diğer yaşamsal faaliyetlerle, toplumun gelişmesinde baş aktörlerden olacağı söylenebilir. Ergenlik döneminin sonunda, beliren yetişkinlik döneminin başlarında olan mezuna kalan lise öğrencilerinin, hayatın yön değiştirici, keskin bir noktasında yer aldıkları söylenebilir. Çünkü bu dönemde, bireylerden hem kendi hem de toplum menfaatleri gözeterek; eğitimleri, kariyerleri, din, felsefe ideolojileri ile ilgili önemli kararlar almaları beklenmektedir (Köksal & Gazioğlu, 2007). Ancak ölkemizde yer alan bireyler dünya-daki yaşıtlarından daha farklı bir boşluk döneminde yer almaktadırlar. Bu dönemde ise yaşlarının getirdiğı beklentileri, yaşam görevlerini karşılamının yanında, üniversite sınavına tekrar hazırlanma sürecinde de yer almaktadırlar.

Bu bakımdan, bu benzersiz grubun karar verme stillerinin incelenmesi ve bu sürecin dinamiklerinin ortaya konulmasının, literatür açısından oldukça faydalı olacağı düşünölmektedir. Dolayısıyla mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonu yordayıcı rolü bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu kapsamda çalışmayı gerçekleştirmek için iki ayrı amaç belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci amacı mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stiller ve akademik motivasyonları ile cinsiyetleri, kardeş sayıları, mezuniyet alanı ve sınav tecrübeleri ile ilişkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın ikinci amacı olarak da mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, algılanan anne baba davranış biçimleri (duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik sağlama) ve karar verme stilleri (rasyonel, bağımlı,

sezgisel, kendiliğinden/anlık, kaçınma) tarafından yordanma durumlarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Çalışmanın iki ana amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkileri incelenmek üzere aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.2.1.Araştırma Soruları

1. Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerine göre

- a) Cinsiyetleri
- b) Kardeş sayıları
- c) Mezuniyet alanları
- d) Sınav tecrübeleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiler nasıldır?
3. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri, akademik motivasyonlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde mezuna kalan öğrencilerle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Üniversite sınavı çerçevesinde yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların genelde lise son sınıf düzeyinde yapıldığı görülmektedir. 2020 YKS yerleştirme sonuçlarına bakıldığında yükseköğrenim kurumuna yerleşen öğrencilerin neredeyse yarısının (%46,2) mezuna kalan öğrencilerden oluştuğu göze çarpmaktadır (ÖSYM, 2020b). YKS 2022 yerleştirme sonuçlarına bakıldığında ise yerleşen öğrencilerin %47,3'ünün mezuna kalan öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir (ÖSYM, 2022b). Yani yıllar geçtikçe üniversiteye yerleşen mezuna kalan öğrenci oranının arttığı görülmektedir. Bu grup sayı olarak da önemli sayılabilecek bir düzeye ulaşmış ve bununla birlikte, üniversite sınavı yerleştirme sonuçlarında lise son sınıf düzey öğrencilerine göre üniversiteye daha yüksek oranda yerleştiği istatistiklere yansımıştır (ÖSYM, 2022a).

Üniversite hayatına 1 sene geç başlayan olan mezuna kalan öğrenciler, iş hayatına da 1 sene geç başlamak zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda üniversite sınav sisteminin çok sık değiştiği ülkemizde mezuna kalmak ayrıca bir risk olarak da değerlendirilebilir. Bu çalışma ile öncelikle mezuna kalan öğrencilerin, varlığının tasdik edilmesi ve öğrencilerin yaşantılarını kolaylaştırıcı etkide bulunacağı ümit edilmektedir.

Akademik motivasyon, bir öğrencinin öğrenmek ve bilgi sahibi olmak için gösterdiği istek ve arzudur (Simons ve ark., 1999). Akademik anlamda motive edilmiş öğrenciler, derslere daha fazla ilgi gösterir, daha çok çaba harcar ve öğrenmeye daha istekli bir tutum sergilerler (Yurt, 2022). Bunun da üniversite sınavında başarılı olma ihtimalini arttırdığı söylenebilir. Üniversite sınavlarında başarılı olmanın ötesinde, akademik motivasyon öğrencilerin akademik kariyer yolculuklarında da önemli bir rol oynar (Miles, 2008). Akademik olarak motive olan öğrenciler, üniversite hayatlarında daha yüksek başarılar elde eder, üstün notlar alır ve gelecekte daha iyi iş olanaklarına erişme şansını yakalarlar (Eymur & Geban, 2011). Günümüzde, eğitimciler ve velilerin en öncelikli karşılaştığı zorluklardan biri, öğrencilerin yeterli motivasyona sahip olmaması durumudur (Saltalı ve İmir, 2018). Mezuna kalan öğrencilerin daha önce istedikleri akademik hedefe ulaşamamış olmaları, zorluklarla başa çıkma konusundaki önceki olumsuz deneyimleri sebebiyle bu konuda sorun yaşayabilirler. Bu açıdan bu araştırmada, mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili çalışma yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Aile katılımının çocuklarda akademik becerileri arttırdığı bilinmektedir (Keçeli-Kayışlı, 2008). Üniversite sınavı, gençlerin akademik ve kariyer yönelimlerini belirlemede kritik bir dönüm noktası olarak kabul edilir (Özbaş ve ark., 2012). Özellikle yetişkinlik ve çocukluk arasında kalmış olan mezuna kalmış öğrencilerin anne ve babalarının, çocuklarına bilinçli bir şekilde destek olmaları ve onları akademik başarıya teşvik etme açısından yararlı olabilir. Bu önemli süreçte, ebeveynlerin davranış biçimleri, gençlerin sınav süreci üzerinde derinlemesine etkiler taşıyabilir. Algılanan anne-baba davranış biçimleri; gençlerin sınav hazırlığına yönelik motivasyon, özsaygı, stres yönetimi, çalışma alışkanlıkları ve kariyer hedefleri gibi kritik alanlarda belirleyici bir rol oynayabilir. Pozitif ve destekleyici bir yaklaşım, gençlerin kendilerine olan güvenini artırırken, aşırı eleştiri veya baskı ise özsaygıyı zedeler ve stres seviyelerini artırabilir (Erbil ve ark., 2006). Bu açıdan üniversite sınavı büyük bir stresör olarak da ön plana çıkmaktadır. Ve durum bu yaş grubunun intihar eğilimlerine de yansımaktadır (Özgüven ve ark., 2003). Dolayısıyla anne babanın kullandığı iletişim biçimleri, gençlerin sınav hazırlığını ve sonuçlarını etkileyebilir. Bunun yanı sıra aile katılımı, aile içi çatışma çözme noktasında da önem arz etmektedir (Taştan, 2004). Bu çalışmanın konsültasyon hizmetlerinin geliştirilmesi, anne baba eğitim programlarının mezuna kalan öğrencilere yönelik şekilde de yaygınlaşması, açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu grup ile ilgili farklı ça-

alışma alanlarındaki araştırmaların sayısının artırılarak mezuna kalan öğrencilerin yaşadığı sorunların betimlenmesine ve gün ışığına çıkarılarak çözüm önerilerinin getirilmesini mümkün kılacaktır. Bu açıdan bu araştırmanın öncü olacağı düşünülmektedir.

Üniversite sınavının, bireylerin gelecekteki akademik ve mesleki yönelimlerini belirlemelerinde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Karar verme stilleri, bireylerin bilgiyi işleme biçimlerini, değerlendirme yöntemlerini ve sonuç çıkarma süreçlerini yansıtan bilişsel yapılar olarak değerlendirilebilir. Bu yapılar, sınavlarda karşılaşılan soruları analiz etme, sentezleme, tercihleri yönlendirme ve sonuçta doğru ve bilinçli bir seçim yapma süreçlerini şekillendirmede aktif rol oynar (Kozak & Coşar, 2009). İşlevsel ve uygun karar verme stillerini benimsemek, bireylerin sınav stratejilerini oluşturmada, stres ve kaygı yönetiminde, kariyer hedeflerini belirlemede ve problem çözme yeteneklerini kullanma gibi pek çok alanda bireye katılar sunabilir (Gökoğlu, 2020). Bu bağlamda, bu çalışma, mezuna kalan öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık ve devamındaki süreçlerde karar verme stillerini anlama ve geliştirme gerekliliğini vurgulamak amacıyla önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Dolayısıyla mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemek adına bu çalışma literatüre fayda sağlayacağı umulmaktadır. Binlerce öğrencinin akademik motivasyonlarını ve başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi; eğitim politikalarının ve müfredatın geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bununla birlikte, mezuna kalan öğrencilerin sınava hazırlık sürecini iyileştirmek, başarısızlık riskini azaltmaya ilişkin yapılacak uygulamalara dayanak sağlayabilir. Akademik başarılarını arttırmak için kullanılabilecek hizmetlerin niteliğini arttırmak açısından da yararlı olabilir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği (Bozanoğlu, 2004), Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Baba Formu (Sevim, 2014) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği Taşdelen-Karçkay (2002;2004) ile toplanmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtların samimi, içten ve doğru olduğu varsayılmıştır. Bu bağlamda, bir diğer önemli varsayım toplanan verilerin güvenilir ve geçerli olduğu şeklindedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında yer alan sınırlılıklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Bu çalışmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılında Denizli, Eskişehir ve İzmir’de bulunan MEB’e bağlı Özel Öğretim Kurumlarında üniversite sınavına hazırlanan mezuna kalan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Katılımcılardan alınan demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri düzeyleri Türk kültürüne uyarlaması Sevim (2014) tarafından yapılan Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Öğrencilerin karar verme stilleri ve düzeyleri Türk kültürüne uyarlama çalışması Taşdelen-Karçkay (2002, 2004) tarafından yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik Motivasyon: Öğrenme sürecinde etkili olan motivasyondur (Aydın ve ark., 2014)

Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri: Anne babaların çocuklarına karşı sürekli olarak, tutarlı ve düzenli bir şekilde gösterdikleri davranış şekilleri olarak ifade edilir (Sevim, 2014).

Karar Verme: Alternatifler arasından seçim yapma süreci olarak ifade edilir (Nutt, 1976).

Karar Verme Stilleri: Bireyin karar verme görevini algılama ve yanıt verme biçimidir (Harren, 1979).

Mezuna Kalma: Lise sonrası tekrar üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin bir yıl boyunca sınava hazırlanmalarıdır (Kahveci, 2022).

Motivasyon: Motivasyon, bireylerin bir hedef doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan içsel itici bir kuvvet olarak tanımlanır (Ryan & Deci, 2000).

1.7. Kısaltmalar

AÖL: Açık Öğretim Lisesi

AYT: Alan Yeterlilik Testi

GSS: Genel Sağlık Sigortası

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖYS: Öğrenci Yerleştirme Sınavı

SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu

TYT: Temel Yeterlilik Testi

ÜSS: Üniversitelerarası Seçme Sınavı

ÜSYM: Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÜYS: Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonlarını yordama gücünün incelendiği araştırmanın bu bölümünde algılanan anne baba tutumları, motivasyon, motivasyonu açıklayan kuramlar, akademik motivasyon ve karar verme stilleri değişkenleri ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Motivasyon

Motivasyon, temelde bir şeyleri harekete geçirme manasına gelmektedir (Ryan & Deci, 2000). Akbaba ve Aktaş, (2005) bu kavramı bireylerin çalışma, faaliyet yürütme, sonuç alma arzusu ve gayreti olarak tanımlamıştır. Tunçer (2013) ise motivasyonu; belirli örgütsel amaca yönelik, bireylerin kendi isteğiyle göstermiş olduğu çaba olarak açıklamıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, (2013) bireylerin yaptıkları şeylerin nedenlerini açıklayan kavram olarak ele almıştır. Özdemir ve Muradova, (2008) canlıların yapacağı aktivitede başarılı olmasını kolaylaştıran, bireylerin ihtiyaçlarına ulaşırken yaptığı davranışlara yön veren ve canlıları harekete geçiren gizli bir güç olarak ifade etmiştir. Akbaba ve Aktaş (2005) ve Wigfield ve ark. (2007) bu gizli gücün kişisel olduğunu ve sadece kişinin davranışlarındaki enerji seviyesinde gözlenebileceğini ifade etmişlerdir. Tunçer'e göre (2013) motivasyonun amacı; bireylerin performanslarını arttırarak, amaç ve isteklerini yerine getirirken daha etkin ve verimli olmasıdır. Amrai ve ark. (2011) motivasyonun; bağlam (çevre ve dış uyaranlar), ruh hali (bir organizmanın iç durumu), amaç (davranış amacı, amaç ve eğilim) ve araçlar (amaca ulaşmak için araçlar) olmak üzere dört faktörden etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Bu bölümde; motivasyon kavramını açıklayan kuram ve modeller ile ilgili bilgilerden bahsedilecektir. Daha sonra ise akademik motivasyon ve akademik motivasyon ile ilgili çalışmalar aktarılacaktır.

2.1.1. Bilişsel değerlendirme Teorisi ve Self Determinasyon Kuramı

Bir amaca doğru enerji harcayan veya harekete geçen biri motive olmuş olarak kabul edilir (Ryan & Deci, 2000). Motive olan birey içsel ve dışsal etkiler altındadır. Bu içsel etki, içsel motivasyon; bu dışsal etki ise dışsal motivasyon olarak tanımlanmaktadır.

Deci'ye (1972) göre, bireyin kendisi dışında görünen bir ödül olmaksızın bir faaliyet gerçekleştirmesi, içsel motivasyon olarak tanımlanmıştır. İçsel motivasyon, insanların yenilik ve meydan okuma sağlayan, çeşitli aktivitelere olan, doğal ilgisine dayanan bir motivasyon türüdür (Deci & Ryan, 2010). Eccles ve Wigfield, (2002) bireylerin içsel olarak motive olduklarında, bir aktiviteye daha hevesli katıldıklarını, çünkü o aktiviteye ilgi duyduklarını ve aktiviteden zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Akbaba, (2006) içsel motivasyonun bireylerin var olan ihtiyaçlarına yönelik ortaya koyduğu davranışlar olduğunu söylemiştir. Deci ve Ryan'a göre (1985) içsel motivasyon, organizmanın aktif doğasının merkezi olan enerji kaynağı olarak da bilinir. İçsel motivasyon, doğrudan işin kendi doğasıyla alakalı olup işin özünden kaynaklanmaktadır. (Ersarı & Naktiyok, 2012). Aslan ve Doğan'a göre (2020) bireylerin çocukluk yıllarında yetişkinlik yıllarına göre daha çok içsel motive olurlar. Yurt'a göre (2022) içsel motivasyona sahip öğrenciler öğrenmenin her aşamasından büyük zevk duyar ve sorumluluklarını zorlanmaksızın yerine getirir.

İçsel motivasyon; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere 3 alt başlık altında ifade edilir (Vallerand ve ark., 1992).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon: Bireyin bir şey öğrenirken, keşfederken, anlamaya çalışırken yaşadığı tatminden dolayı güdülenmesi olarak ifade edilir. Keşif, merak, öğrenme hedefleri gibi kavramlarla ilişkilidir. Bilme, anlama ve anlamlandırma sürecinde yaşadığı hazzı ifade eder. Öğrencilerin yeni öğrenmeler edinirken aldıkları keyif ile örneklendirilebilir (Vallerand ve ark., 1992).

Başarmaya yönelik içsel motivasyon: Bu motivasyon türünde bireylerin itici gücü kendilerini başarılı ve yetkin hissetmektir. Yeni bir şey yaratma, başarma, faaliyette bulunma sürecindeki haz ve tatmin duygusu olarak tanımlanabilir. Bu motivasyonla güdülenen bireyler sonuçtan ziyade başarma sürecine odaklanırlar (Vallerand ve ark., 1992). Bu şekilde motive olan öğrenciler öğretmenin okulda verdiği bilgiyi eve gittiklerinde genişletme ve araştırma eğiliminde olurlar.

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon: Bireyin bir davranışı yaparken davranışın kendisinden dolayı yaşadığı hazzıdır. Akış hali ile benzeşir. Örneğin; sonucuna, tartışmayı kazanıp kazanmamasına bakmaksızın, sınıfta tartışan öğrencinin duyduğu haz. Öğrenci için tartışmanın içinde olmak kendisini bu davranışa iten itici güçtür (Vallerand ve ark., 1992).

Dışsal motivasyon ise içsel motivasyonun zıddı olarak ifade edilebilir (Vansteenkiste ve ark., 2006). Bireyin dışsal bir ödüle güdülenerek bir faaliyeti gerçekleştirmesi ve performans ortaya koyması olarak tanımlanır (Deci, 1972). Eccles ve Wigfield'e göre (2002) bireyler dışsal olarak motive olduklarında, ödül almak gibi araçsal ya da başka bir nedenle faaliyette bulunurlar. Ancak içsel ve dışsal motivasyon birbiri ile iç içe geçmiş bir yapıyı oluşturur. Deci, (1971) bireyi dışsal olarak motive ettiği düşünülen ödüllerin içsel motivasyonu etkilediğini ortaya koymuştur. Buna benzer şekilde Harackiewicz ve Sansone, (2000) ödüllerin sembolik özelliklerinin içsel motivasyonu artırabileceğini ifade etmiştir.

Vallerand ve ark.'a (1992) göre dışsal motivasyon; dışsal, içe yansıtılmış, belirlenmiş ve bütünleşik düzenleme olmak üzere dört alt başlık altında incelenmektedir.

Dışsal düzenleme, davranışın dışsal etkiler sebebiyle gerçekleştirildiği durumu açıklar. Bir davranış ödül ve cezalar yoluyla gerçekleşiyorsa dışsal olarak düzenlenir. Örneğin öğretmenin etkisinden dolayı sınıfta parmak kaldıran çocuk (Vallerand & Blssonnette, 1992).

İçe yansıtılmış düzenleme, bireyler eylemlerinin nedenlerini içselleştirmeye başlar. Dolayısıyla kontrolün kaynağı bireyin içindedir. Fakat bu tamamen bir içsel etki değildir. Çünkü ödül ya da cezalar bireyin kendisi tarafından tayin edilmektedir. Birey kendi kendini zorlamaktadır. Fakat bu ilk davranış birey tarafından istendik şekilde yapılmamaktadır. Örneğin, gün içerisinde yeteri kadar soru çözmeyen öğrencinin gece uyu-yamaması. Öğrenci sınavda başarılı olabilmek için bu kadar soru çözmesi gerektiğini ve sonucunda zarar göreceğini içselleştirmiştir fakat bu baskı ve gerilim bireyin kendi tarafından değil dışsal etki tarafından belirlenmiştir (Vallerand & Blssonnette, 1992).

Belirlenmiş düzenleme, birey bir duruma değer atfeder ve o durumun gerçekleşmesi için çaba harcar. Aslında burada birey bu değeri kendi atfetmiş gibi görünse de bu durum dışsal bir etkenden dolayı gerçekleşir. Örneğin, üniversite sınavında matematik netlerinin daha fazla puan getireceğini bilen öğrencinin matematik netlerini geliştirmek için daha fazla çaba harcaması. Birey bu çalışmanın kendisine yarar sağlayacağını bildiği için çalışmalar yapar (Vallerand & Blssonnette, 1992).

Dışsal motivasyonun son alt boyutu ise *bütünleşik düzenlemedir*. Birey bir davranışı isteyerek yapar ve bunu yaparken öz düzenleme faaliyetlerinde bulunur. Yani bireyin hedefine yönelik istendik davranışları ile diğer yaşamsal faaliyetleri tutarlıdır. Örneğin,

öğrencinin keyif aldığı bir aktiviteyi yapmak yerine sınavda başarılı olmak için keyif alacağı aktiviteyi bırakıp ders çalışması. Burada birey dışsal faktörün faydasına göre bir düzenleme yapabilmektedir (Vallerand & Blssonnette, 1992).

Deci ve Ryan, kuramlarında içsel ve dışsal motivasyonun yanında üçüncü tür bir motivasyon daha öne sürmüşlerdir. Bu kavram motivasyonsuzluk olarak adlandırılmıştır. Harekete geçmek için hiçbir dürtü ya da ilham hissetmeyen bireyi ifade eder (Ryan & Deci, 2000). Motive olamamış ya da motivasyonu düşük olan bireyler amaçlarına yönelik istendik performansı ortaya koyamazlar ve amaçlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirme ihtimalleri oldukça düşüktür. Çünkü bu bireyler mevcut kapasitelerini tam olarak ortaya koyamazlar (Tunçer, 2013). Bu durum bireyler, sonuçlar ve kendi eylemleri arasındaki olumsuzlukları algılamadıklarında, performanslarıyla ilgili olumlu geri bildirim alamadıklarında veya tekrarlayan bir şekilde başarısız olduklarına inandıklarında ortaya çıkar (Cetin, 2015). Bu bireyler ne içsel ne de dışsal olarak motive olabilirler. Motive olmayan bireyler, yetersizlik ve kontrolsüzlük duygusu yaşarlar. Davranışlarının kendi kontrolleri dışındaki güçlerden kaynaklandığını düşünürler. Kandırılmadıklarını hissederler ve kendilerine neden okula gittiklerini sormaya başlarlar. Sonunda akademik faaliyetlere katılmayı bırakabilirler (Vallerand & Blssonnette, 1992; Vallerand ve ark., 1992). Aslan ve Doğan (2020), motivasyonsuzluğun birey için istenmedik bir vaziyet olduğunu, motivasyonsuzluğun giderilmesi gereken bir durum olduğunu ve bireylerin motive olabilmesi için dışsal ya da içsel bir etkinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Deci ve Ryan, (2012) bilişsel değerlendirme teorisinin yanı sıra bireylerin motive olabilmelerini psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kuram self determinasyon ya da öz belirleme teorisi olarak ele alınmaktadır (Deci, Ryan, 2012). Self determinasyon teorisi; özerklik, ilişkili olma ve yeterlilik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın var olduğu teorisi üzerine kuruludur (Ryan, 2009). Kurama göre; bu üç ihtiyaç sosyal bağlamda desteklendiğinde ve karşılandığında, insanlar daha fazla canlılık, kendi kendine motivasyon ve esenlik yaşarlar (Ryan, 1995; 2009). Bunun zıddı olarak da erken yaşta özerklik, yeterlik ve ilişkili olmadan oluşan üç temel ihtiyaçtan yoksun büyüyen kişilerde daha az içsel motivasyon, daha zayıf içselleştirme ve duygusal düzenleme zorluk gibi sorunlar görülebilir (Ryan, 1995). Bu teori ayrıca insanların psikolojik büyüme ve gelişime yönelik içsel ve derinlemesine evrilme eğilimleri olan aktif organizmalar olduğunu varsayar (Ryan, 2009).

Self determinasyon teorisi bakış açısında içsel motivasyon, insanların proaktif, büyüme odaklı doğasının motivasyonel somutlaştırılması olarak görülmektedir. Aslında, içsel olarak motive edilen faaliyet, öğrenme ve gelişimin doğal temelidir (Vansteenkiste ve ark., 2006).

2.1.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Abraham Maslow, (1943) ortaya koyduğu kuramında 5 temel ihtiyaçtan söz etmektedir. Bu ihtiyaçlar hiyerarşik olarak bir sıra oluşturmaktadır. Hiyerarşinin en altında fizyolojik ihtiyaçlar yer almakta ve bunu güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları izlemektedir (Mathes, 1981). İhtiyaçlar arasında bir bağ bulunmaktadır ve bu bağ hiyerarşiktir (Ulukuş, 2016). Her alt basamaktaki ihtiyaç karşılandıktan sonra hiyerarşinin üst basamağındaki ihtiyacın davranışı şekillendirmeye başladığı söylenebilir (Mathes, 1981; Ulukuş, 2016). Hatta Maslow, bireyin içinde bulunduğu ihtiyaç basamağını büyük ölçüde karşılayamaması durumunda bir sonraki ihtiyaca geçemeyeceğini ifade eder (Gawel, 1996). Yani hiyerarşinin herhangi bir seviyesinde yaşanan eksiklik veya problem kişinin bir üst seviyeye ulaşmasını engeller. Hiyerarşiye göre, kendini sevmeyen bir bireyin kendine saygı duyamayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır (Şeker, 2014).

Tablo 2.1

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Basamak	İhtiyaçlar	Örnek
1	Fiziksel	Susuzluk, cinsellik, açlık
2	Güvenlik	Güvenlik, istikrar, korunma
3	Sevgi ve ait olma	Yalnızlıktan kaçmak, sevmek, seilmek, aidiyet duygusu kazanmak
4	Saygınlık	Kendine saygı, başkalarına saygı
5	Kendini Gerçekleştirme	Potansiyelini gerçekleştirme
6	Kendini Aşmışlık	Benliğin sınırlarının ötesinde bir birlikteliği deneyimlemeye çalışma

(Gawel, 1996; Koltko-Rivera, 2006)

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan 5. basamak kendini gerçekleştirme-dir. Maslow'a göre kendini gerçekleştirme, bir kişinin yeteneklerini ve potansiyelini, yani

büyüme arzusunu yerine getirme ihtiyacıdır (Rowley, 1996). Bunun yanı sıra Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde, Maslow'un 1970-80 yıllarında ortaya koyduğu ve son zamanlarda ön plana çıkan, hiyerarşide son seviye olarak isimlendirilen "kendini aşmışlık (self-transcendence)" düzeyidir (Koltko-Rivera, 2006; Tekke, 2019). "Kendini aşmışlık" kendini gerçekleştirmeden farklı olarak, bireyin hem içsel sürecini hem de dışsal yönünü ifade eden hiyerarşinin son basamağıdır (Tekke, 2019).

2.1.3. Herzberg'in İki Faktörlü Motivasyon-Hijyen Kuramı

1959'da Herzberg, Mausner ve Snyderman; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini de temele alarak iki faktörlü motivasyon-hijyen kuramını ortaya koymuşlardır (Hur, 2018). Kurama göre, bireyin güdülenmesi için hijyen faktörleri ve motivasyonel faktörler olmak üzere iki tip faktöre ihtiyaç vardır.

Hijyen faktörleri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki alt basamak ihtiyaçlarla benzerlik göstermektedir. Şirket politikası ve yönetimi, teknik denetim, üstlerle kişiler arası ilişkiler, akranlarla kişiler arası ilişkiler, astlarla kişiler arası ilişkiler, maaş, iş güvenliği, özel yaşam, çalışma koşulları, ortam, statü gibi ekstra doyum sağlamayan bu etmenler hijyen faktörlerine örnek olarak verilebilir (Kotni & Karumuri, 2018). Bu faktörler literatürde dışsal faktörler olarak da adlandırılabilir. Kaya ve ark., (2013) dışsal faktörleri bireyin güdülenebilmesi için çalıştığı ortamda yer alması gereken asgari ihtiyaçlar olarak ifade etmiştir. Dışsal faktörler temel görevi görmekte ve bu faktörlerin olmadığı durumlarda iş göreni motive etmek imkânsız hale gelmektedir. Dışsal faktörler iş yaşamında güdülenme sağladıkları bilinmektedir. Fakat bu güdülenme geçici bir süre için geçerlidir (Aydıntan, 2021). Hijyen faktörleri, yaşamsal ihtiyaçlar giderildikten sonra etkisini kaybeder. Bu yüzden gerçek güdüleyici olarak değerlendirilmezler (Aydıntan, 2021).

Motive edici faktörler ise başarı, tanınma, ilerleme, büyüme olasılığı, işin kendisi ve sorumluluk gibi örneklerle ifade edilebilir. Bu faktörler Maslow'un piramidinde üst sıralarda yer alan ihtiyaçlarla ilişkilendirilebilir (Hur, 2018). Ayrıca bu faktörler, içsel faktörler olarak da tanımlanabilir (Kotni & Karumuri, 2018). Herzberg, motive edici faktörlerin bireyin iş tatminini olumlu yönde etkilediğini ve organizasyonun verimliliğine pozitif etki yaptığını ifade etmiştir (Aydıntan, 2021; Kotni & Karumuri, 2018). Aydıntan'a göre, (2021) motive edici faktörlerin varlığı, çalışanları heveslendirir ve örgüt bağlılığını artırır. İçsel faktörler olarak da ifade edilen motive edici faktörler, bireye uzun

sürekli güdülenme sağlar. Örneğin hijyen faktörleri arasında yer alan para başlangıçta bireyin ihtiyaçlarını giderecek kadar olmadığı durumda bireye motivasyon sağlasa da ilerleyen zamanda yani bireyin ihtiyaçları sağlandığında ve maddi kaygısı azaldığında bireyi motive etmekte konusunda etkisiz kalacaktır. Bu durumdaki bireylerin güdülenmiş hissedebilmesi için sorumluluk ve başarı hissine sahip olması gerekmektedir (Aydıntan, 2021).

Sonuç olarak çift faktörlü motivasyon teorisine göre bireyin güdülenebilmesi için başlangıçta, Maslow'un modeline benzer bir şekilde öncelikle hijyen faktörlerinin sağlanması gerekmektedir. Hijyen faktörlerinin sağlanması sonrasında, bireyin güdülenebilmesi için motive edici faktörlerin varlığı aranmaktadır (Kotni & Karumuri, 2018).

2.1.4. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı

ERG kuramı, Clayton Alderfer (1969) tarafından ortaya konmuş bir motivasyon kuramıdır. Alderfer, (1969) kuramını geliştirirken Maslow'un kuramını test etmek ve alternatif bir model geliştirme kaygısı ile hareket etmiştir. Alderfer, (1969) Maslow'un kuramının çok fazla kavramsal düzeyde kaldığını ve hiyerarşideki basamakların birbiriyle çok içe içe olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin basamaklarının nasıl ayrıştığı konusunda netlik olmadığını dile getirmiştir. Bu sebeple Maslow'un kuramını kendi perspektifi ile tekrar yorumlamıştır (Tekin & Görgülü, 2018).

Alderfer, (1969) ERG kuramında bir insanın 3 temel ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyaçları karşılaması gerektiğini ifade etmiştir. Kuramının Adı da bu 3 ihtiyacın baş harflerinden gelmektedir. Existence (Varoluş ihtiyacı), relatedness (İlişki ihtiyacı) ve growth (Gelişme ihtiyacı).

Varoluş ihtiyaçları, çeşitli maddi ve fizyolojik arzuları kapsamaktadır. Açlık ve susuzluk gibi gereksinimler, varoluş ihtiyaçlarındaki eksiklikleri temsil eder (Alderfer, 1969).

İlişki ihtiyaçları, sosyal bir varlık olan insanın başkalarıyla ilişki kurma gereksinimi olarak ifade edilebilir. Kişilerarası ilişkiler, sevgi, aidiyet ve saygı ilişki ihtiyaçları arasında yer almaktadır (Han & Yeo, 2021). İnsanlar, duygu ve düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşarak ilişki ihtiyaçlarını karşılarlar. Bu sayede ilişki ihtiyaçları, varoluş ihtiyaçlarından ayırt edilebilmektedir (Alderfer, 1969). Ayrıca Alderfer, (1969) ilişki ihtiyacının sadece olumlu ilişkilerle karşılanmadığını; olumsuz ilişki, öfke ve düşmanlık gibi duygu durumlarının da ilişki ihtiyacını karşılamada önem arz ettiğini ifade etmiştir.

Gelişme ihtiyaçları, bir kişinin kendisi ve çevresi üzerinde yaratıcı veya üretken etkiler yaratmasını içeren tüm ihtiyaçları içerir (Alderfer, 1969). Kişisel güven ve kendini gerçekleştirme ile ilgili olan kişisel gelişim alanları ile ilgilidir (Han & Yeo, 2021).

Alderfer'in kuramı da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi, doğrusal bir şekilde ilerlemektedir (Tekin & Görgülü, 2018). Varoluş ihtiyaçları, ilişki ihtiyaçları ve son aşama olan gelişim ihtiyaçları olarak sıralanmaktadır (Alderfer, 1969). Ancak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bir gereksinim giderilmeden diğer basamağa geçilmezken; ERG kuramında iki farklı gereksinim, sıralama dikkate alınmadan, aynı anda karşılanabilmektedir (Tekin & Görgülü, 2018). Bireyin varoluş ihtiyaçları ve ilişki ihtiyaçlarına yönelik gereksinim, bu ihtiyaçlar karşılandıkça azalırken; gelişme ihtiyaçları karşılandıkça bu ihtiyaca yönelik gereksinim artmaktadır (Alderfer, 1969).

2.2. Akademik Motivasyon

Akademik başarı, öğrencilerin hayatındaki en önemli hedeflerden biridir. Ancak, bu hedefe ulaşmak için öğrencilerin sadece zekâları yeterli değildir. Akademik başarı için gereken diğer bir önemli faktör de akademik motivasyondur. Öğrenme sürecinde etkili olan motivasyon, akademik motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve ark., 2014). Akademik motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgili, odaklanmış, kararlı kalmalarını sağlayan ve öğrenme sürecinin her aşamasında gerekli olan bir faktördür (Yurt, 2022). Akbaba (2006) motivasyonun, öğrenme için gereken temel şartlardan biri olduğunu ve yeteri kadar motive olmuş öğrencinin daha iyi öğrendiğini aktarmış; Dede ve Yaman (2008) ise, motivasyonun öğrenme ve öğretim ortamlarındaki önemine dikkat çekmiştir. Ryan ve Deci, (2000) içsel motivasyon sağlandığında, yüksek kalitelide öğrenme ve yaratıcılık ortaya çıktığını ortaya koymuşlardır. Lumsden, (1994) öğrencilerin okul ve ders çalışma motivasyonları için psikolojik ihtiyaçlar ve içsel motivasyonun öneme vurgu yapmıştır.

Akademik motivasyon hedefler, beklentiler, atıflar, değerler ve duygular ve akran grubu dinamikleri gibi etkenlerden etkilenir (Urdan & Pajares, 2002). Aynı zamanda bireyin öz yeterliliği ile de doğrudan ilişkilidir (Urdan & Pajares, 2002). Öğrencilerin hedeflerini belirginleştirmelerini sağlamak da motivasyonlarını arttırmaktadır (Pintrich & De Groot, 1990). Kendi hedeflerini belirleyen ya da hedefleri başkaları tarafından belirlenen öğrencilerin, hiç hedefi olmayan öğrencilere göre daha çok motivasyon gösterdikleri, hedeflerini kendileri belirleyen öğrencilerin ise, yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları ortaya konmuştur (Schunk, 1991).

Öğrencilerin akademik başarıyı yakalayabilmeleri için, akademik olarak motive olmaya ihtiyaçları vardır. Yurt'a göre, (2022) akademik motivasyonu yüksek olan öğrenci okul ve öğrenme ile ilgili soru çözme, proje hazırlama, düzenli çalışma, düzenli tekrar yapma gibi akademik görevlerini daha istekli ve başarılı olarak yerine getirebilir. Akbaba, (2006) akademik motivasyon sağlamış öğrencide şu davranışların görülebileceğini ifade etmiştir:

- Okulla ilgili düşüncelerinde pozitif olma ve akademik tatmin,
- Daha zor görevleri isteme ve bu görevlerle başa çıkarken daha az soruna neden olma,
- Bilgiyi derinlemesine işleme.

Ayrıca akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler, okulda daha iyi performans gösterir, okullarına değer verir, akademik benlik saygıları yüksektir ve olumlu öz-değer duygularına sahiptirler (Urdu & Pajares, 2002). Okul bırakma, devamsızlık gibi alışkanlıkları daha düşüktür, daha az disiplin sorunu yaşarlar ve engellere karşı daha dirençlidirler (Urdu & Pajares, 2002). Yeterince akademik motivasyon sağlayamamış öğrenciler ise öğrenme için hazır değildirler (Akbaba, 2006). Bu öğrencilerin başarıyı yakalayabilmeleri için akademik motivasyonlarını arttırması gerekmektedir (Akbaba, 2006).

Öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerden birinin de anne baba davranışları olduğu bilinmektedir (Eri, 2018). Bu nedenle tezin bu bölümünde algılanan anne baba davranış biçimleri ele alınacaktır.

2.3. Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri

İnsan yaşamında, ilk sosyal yaşantıların başladığı ve edinildiği yer ailedir (Sezer, 2010). Aile, doğumdan itibaren bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında her daim aktif rol oynamaktadır (Subaşı & Özçelik, 2019). Bu bakımdan aile çocukların gelişimi için oldukça önemlidir. Aile, çocuğa sosyal deneyimler konusunda da yarar sağlar, çocuğun bu yönünü geliştirir ve ona rehberlik eder (Kandır & Alpan, 2008). Aile, bir yandan bireyin pek çok yaşamsal ihtiyacını giderirken bir yandan da pek çok alanda gelişimini sağlamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının hayatındaki en önemli rol modelleridir. Davranışları, tutumları ve değerleri çocuklar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, ebeveynlerin örnek davranışları, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkı sağlar. Bireyin kişilik gelişimi de ailenin katkı sağladığı bu alanlar arasında yer almaktadır (Erdoğan & Uçukoğlu, 2011; Kandır & Alpan, 2008). Anne babaların çocuklarına karşı sürekli olarak, tutarlı ve düzenli bir şekilde gösterdikleri davranış biçimleri; çocukların

algıları, etkileşimleri ve kişilikleri üzerinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Subaşı & Özçelik, 2019).

Anne baba davranış biçimleri bireylerin ruh sağlığı ve uyumu, kişilik gelişimi ile doğrudan ilişkili olan, aile ortamının yapısını da etkileyen, önemli çevresel etmenlerden biridir (Akbağ & Erturan, 1995). Ebeveynlerin çocuk yetiştirirken kullandıkları yöntemler çocukların psiko-sosyal gelişiminde oldukça önemli yer tutmaktadır (Kuzgun & Eldeleklioğlu, 1999). Bu yöntemler bireyde farklı kişilik örüntülerinin ortaya çıkmasına ve aile yapısının bu doğrultuda şekillenmesine neden olur (Hamarta ve ark., 2010).

Anne babaların çocuğa yönelik tutumları, çocuğun ruhsal ve davranışsal yaşamı için oldukça önemlidir (Öğüt ve ark., 2020). Örneğin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar ile yaklaşması, bireylerde sağlam bir kişilik yapısının oluşmasına zemin hazırlarlar (Özet & Akacan, 2019). Ebeveynlerin çocuklarını sevmek, onları takdir etme ve övgüde bulunma, örnek olma, sınırları belirleme ve disiplin uygulama gibi davranışları çocukların olumlu gelişimine katkı sağlar. Bu davranışlar çocukların kendine güvenini artırır, sosyal becerilerini geliştirir ve başarılı bir hayat için gerekli olan sağlıklı ilişkileri kurmalarına yardımcı olur. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik gösterecekleri olumsuz tutumlar ise bireylerde işlevsel olmayan yapının oluşmasına zemin hazırlayabilir (Özet & Akacan, 2019). Çocukları eleştirmek, küçümsemek, cezalandırmak veya fiziksel veya psikolojik şiddete başvurmak gibi olumsuz davranışlar, çocukların kendine güvenlerini sarsabilmekte, özgüvenlerini zedeleyebilmekte ve ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yani çocukluk döneminde ebeveynleriyle başarılı ilişkiler kurabilen çocuklar, ergenlik gibi zorlu bir dönemde bile bu ilişkileri devam ettirebilmekte ve kişisel sorunlarının üzerinden başarıyla gelebilmektedir (Akbağ & Erturan, 1995). Bu açıdan bakıldığında ailesiyle iyi ilişkiler kurabilen bireylerin pek çok yönden daha başarılı olacağı ve yaşamında güçlüklerle başa çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Anne baba davranış biçimleri kültürden büyük oranda etkilenmektedir (Sümer ve ark., 2010). Kulaksızoğlu (2004), genellikle annenin çocuk ile geçirdiği zaman babaya kıyasla daha fazla olduğu için annenin davranış ve tutumlarının çocuğu daha fazla etkilediğini ifade etmiştir.

Kulaksızoğlu, (2004) anne baba davranış biçimlerinin gruplandırarak ve sınırlandırarak incelemenin oldukça zor olduğunu çünkü yaşayan anne baba kadar stilin var olduğunu fakat ancak yine de bu stillerin birkaç başlık altında kabaca toparlanabileceğini söylemiştir. Ancak, literatürde bu biçimlerin anne-baba tutumları olarak sistematik bir biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Bu konudaki literatür incelendiğinde;

Steinberg, Elmen ve Mounts, (1989) anne baba davranış biçimlerini, kabul ve ilgi, davranışsal denetim ve psikolojik özerklik olmak üzere 3 boyutta incelemiştir. Kabul ve ilgi boyutu; anne ve babaların çocuklarına karşı gösterdikleri yakınlık, sevgi dolu ve duyarlı yaklaşımlarıdır. Davranışsal denetim boyutu; ebeveynlerin çocukların yaşam tarzı, davranış şekilleri, zaman yönetimi ve sorumluluklarını denetlemeye yönelik tutumlarını temsil eder. Psikolojik özerklik ise; ebeveynlerin çocuklarına demokratik bir anlayışla disiplin uygulamaları ve çocukların bireysel gelişimlerine olan teşviki ifade eder. Bu üç boyutun farklı seviyeleriyle şekillenen ebeveyn tutumları, demokratik/yetkili, otoriter ve ilgisiz yaklaşımlar olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989).

Baumrind ise (1966); demokratik, otoriter ve izin verici olarak 3 farklı anne baba tutumu ortaya koymuş ve bu üç farklı anne baba tutumunun çocukların gelişiminde farklılaşma yarattığını ifade etmiştir. Daha sonra Baumrind'in yaklaşımı üzerinden araştırmalarına devam eden Maccoby ve Martin, (1983) yaptığı faktör analizleri sonrasında anne-baba tutumlarını duyarlık (*Responsiveness*) ve talepkârlık (*demanding*) olmak üzere 2 temel boyut üzerinden açıklamışlardır Akt. Baumrind (2005).

Duyarlık, ebeveynlerin çocukların isteklerine uyumlu, destekleyici ve kabullenici davranarak bireysellik ve kendini onaylama derecesini ve bu ihtiyaçlara karşı gösterdiği özeni ifade eder (Baumrind, 2005; Soenens ve ark., 2006). Bu boyut; samimiyet, sıcaklık, katılım, kabul gibi pek çok faktörü de içinde barındırır (Delhaye ve ark.).

Talepkârlık ise çocukların hedef ve beklentilerinin ebeveynler tarafından belirlenmesi ve uygulanması olarak tanımlanır (Reitman ve ark., 2002). Özetle anne babanın kontrolcü yanını ifade eder (Grolnick & Ryan, 1989; Stavroulaki ve ark., 2020).

Baumrind (1966); Maccoby (1992), ebeveyn davranışlarını bu iki temel boyutu merkeze alacak şekilde izin verici, demokratik, otoriter ve reddedici olmak üzere 4 farklı şekilde sınıflandırmıştır. Bu bakış açısı literatürde büyük kabul görmüştür (Tunç & Tezer, 2006).

İzin verici (permissive) tutuma sahip anne babalar, çocuğun dürtülerine, arzularına ve eylemlerine karşı cezasız, kabul edici, sevgi dolu ve olumlu bir şekilde yaklaşmaya çalışırlar (Kim & Rohner, 2002). Bu anne babalar, çocuğun kendi faaliyetlerini olabildiğince düzenlemesine izin verirler ve çocuğu kontrol etmekten kaçınırlar (Baumrind, 1966). Çocukla iletişimleri ise oldukça yüksektir (Reitman ve ark., 2002). Bu ailelerde disiplinsizlik ve kararsızlık yoğundur. Çocuklara sınır koymada sorunlar yaşanabilir

(Sümer ve ark., 2010). Çocuklara karşı, cezalandırıcı olmayan bir yapı olduğu söylenebilir.

Demokratik/dengeli (authoritative) tutuma sahip anne babalar hem talepkâr, hem de duyarlı olma eğilimi gösterirler. Bu; kontrol ettikleri, kendilerine güvendikleri ancak müdahaleci ve kısıtlayıcı olmadıkları anlamına gelir (Aunola ve ark., 2000; Baumrind, 1991). Kurallar, belirgin hale getirilir ve gerektiğinde aile içinde tartışmaya açıktır (Sümer & Güngör, 1999). Fakat hem özerk öz irade hem de disipline uygunluk son olarak anne baba tarafından değerlendirilir ve karar verilir (Baumrind, 1966; Sümer ve ark., 2010). Demokratik anne babalarda otorite, sevgiyle birlikte sergilenmektedir (Kuzgun & Eldeleklioğlu, 1999). Anne babalar, çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmelerini teşvik ederken; kendilerine güvenmelerini, iş birlikçi olmalarını ve kendi kendilerini düzenleme becerilerini de kazanmalarını isterler (Baumrind, 1991). Bu tutum ile yetişen çocukların aile değerlerini içselleştirdikleri, ruh sağlığı ve uyum bakımından daha olumlu bir yaşantıya sahip oldukları gözlemlenmiştir (Sümer ve ark., 2010). Demokratik aile yapısına sahip çocuklar, rahat bir aile ortamında büyümekte, düşüncelerini ve duygularını özgür bir ortamda ortaya koyabilmekte, düşüncelerine değer verildiğini hissettiği için de kendine olan güveni güçlenmektedir (Hamarta ve ark., 2010). Özerkliği destekleyici bu yapı, çocuğun kendi ayakları üzerinde durmasını desteklemekte ve çocuğun kendisini birey hissetme dürtüsünü arttırmaktadır (Musaagaoglu & Güre, 2005). Demokratik anne baba tutumu gösteren ailede yetişen bireyler daha özgüvenli ve akademik olarak daha motivedirler (Gonzalez ve ark., 2002).

Otoriter (Authoritarian) tutuma sahip anne babalar, sadece talepkâr ve yönlendirici olma özelliği gösterirler. Duyarlı yapıya sahip değildirler. (Aunola ve ark., 2000). Emir ve itaat odaklıdırlar. Emirlerine herhangi bir açıklama yapılmaksızın itaat beklerler ve statü odaklıdırlar (Baumrind, 1991). Bu itaat ve saygıyı sadece ebeveyn oldukları için beklerler (Soysa & Weiss, 2014). Çocuğun davranış ve tutumlarında mutlak standartları arayan, kendi davranışlarını da bu koşula uygun olarak şekillendiren, genellikle çocuğu psikolojik ve davranışsal anlamda kontrol etmeye, yönlendirmeye ve otorite olan kendisine boyun eğmesini sağlayacak bir tutum gösterirler (Baumrind, 1966.; Gray & Steinberg, 1999). Bu psikolojik kontrolün, ergenlerde bir takım duygusal problemlere, davranışsal kontrolün ise davranışsal sorunlara yol açabildiği ortaya konulmuştur (Gray & Steinberg, 1999). Aunola ve ark.'a göre (2000) bu davranış örüntüsüne sahip ebeveynlerin, demokratik/dengeli davranış örüntüsü gösteren ebeveynlere kıyasla çocuklarıyla daha az yakın ilişki gösterdikleri, sıcaklık, şefkat gösterme konusunda duyarsız oldukları

gözlemlenmiştir. Bu tutuma sahip ailelerde yetişen çocukların öz-saygı sorunları, yüksek kaygı gibi problemlerle karşılaştığı, uyum problemleri yaşadığı bilinmektedir (Sümer ve ark., 2010)

İhmalkâr/reddedici(neglectful/rejecting) tutuma sahip anne babalar ise ne duyarlı ne de talepkâr olma eğilimi taşırlar. (Baumrind, 1991). Bu stile sahip ebeveynler çocuklarını takip etme ve müdahale etme konusunda çekimser davranırlar. İlgisiz ve sevgisizdirler (Kim & Rohner, 2002). Bu tutuma sahip ebeveynler çocuk yetiştirme sürecindeki sorumluluklarından kaçıyor, reddediyor ya da ihmal ediyor olabilirler (Baumrind, 1991). İhmalkâr anne baba tutumu en çok risk faktörü anne baba tutumu olarak öne çıkmaktadır (Sümer ve ark., 2010).

Günümüzde bazı araştırmalar, anne baba tutumlarını tipolojik şekilde ayrıştırmanın çok doğru olmadığını ifade ederek bu yapıyı, anne baba davranışları olarak bütünsel olarak ele almayı tercih etmişlerdir. Çünkü bir anne baba tutumunun, aslında birden fazla anne baba davranış biçimini içinde bulundurduğunu öne sürmektedirler. Bunu takiben son yıllarda anne baba tutumları yerine “anne baba davranışları” kavramı ortaya konmuştur (Sevim, 2014). Bu kavram 4 boyut çevresinde şekillenmektedir. Duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteğidir (Sevim, 2014).

Duyarlık, anne-babaların çocuklarının ihtiyaçlarına dikkat etmesi anlamına gelmekte ebeveynlerin çocuklarıyla arasındaki sıcaklık, sevgi ve duygusal ilişki yaşam derecesini ifade etmektedir (Sevim, 2014; Soenens ve ark., 2006).

Psikolojik kontrol, ebeveynin çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimine müdahale etmeye yönelik kontrol girişimleri olarak ifade edilir (Barber, 1996). Bu kontrol biçimi, ebeveynin kendi psikolojik halini çocuğun durumundan daha ön planda tutarak çocuğu yönlendirme, müdahale etme, kısıtlayıcı olma, manipüle etme gibi davranışları içerebilir (Barber ve ark., 2002). Silk ve ark. (2003) psikolojik kontrolü, bireye karşı düşmanlıkla iç içe geçen zorlayıcı, pasif-agresif, müdahaleci bir kontrol türü olarak ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin sıkça gösterdiği davranışlar arasında olan öğüt verme ise, psikolojik kontrol çatısı altına girmemektedir (Barber, 1996).

Davranışsal denetim, çocukların davranışlarını kontrol etmeye veya yönetmeye çalışan ebeveyn davranışlarını ifade eder (Barber, 1996). Davranışsal kontrolün amacı sosyalleşme ve davranışsal düzenlemedir (Silk ve ark., 2003). Örneğin, anne babanın çocuğun nerede olduğunu izleyerek çocuğun davranışını düzenleme ve yapılandırma girişimleri davranışsal denetimi ifade etmektedir (Soenens ve ark., 2006). Bu boyut, ergenleri anti sosyal davranışlardan koruma ve olumlu aile iklimi oluşturma konusunda aktif bir

rol oynamaktadır (Soenens ve ark., 2006). Önemli bir koruyucu faktör olarak öne çıktığı söylenebilir.

Özerklik desteği, ana baba tarafından ergenlerin kişisel ilgi ve değerlerini gerçekleştirilmesi, karar verme ve kendini anlatma süreçlerinin cesaretlendirilmesi, desteklenmesi olarak ifade edilebilir (Soenens ve ark., 2007). Özerkliği destekleyen anne-babalar, esas olarak ergenlerinin bakış açısına odaklanmaktadır. Bu ebeveynler kendi kişisel gündemlerine öncelik vermek yerine, ergenin bakış açısıyla ilgilenir ve onunla bağlantı kurmaya çalışırlar. Ayrıca ergeni olduğu gibi koşulsuz kabul ederler. Böylece ergen, olmak istediği kişi olabildiğini hisseder (Soenens ve ark., 2005). Anne babalar bunu yaparken, ergenlerin pek çok konuda sınırlar içerisinde kendi seçimlerini yapmalarına izin verirler. Bu da ergenlerin bağımsızlıklarının gelişimini teşvik etmekte yardımcı olabilir (Silk ve ark., 2003). Buna karşılık, çocuklara özerklik verilmemesi, ebeveynlerin çocukları dış etkilere, fırsatlardan yararlanamamasına sebep olmaktadır. Bu durumun ise bağımlılığa neden olduğu bilinmektedir. Dış etki ve fırsat eksikliği, çocukların sosyal etkileşimlerini kısıtlamakta ve davranışsal deneyimlerini sınırlamaktadır (Silk ve ark., 2003).

Yapılan çalışmalar özerklik desteği ve davranışsal kontrolün, daha yüksek psiko-sosyal işlevsellik (yeterlilik, öz düzenleme, akademik başarı, aile uyumu) ve daha düşük uyumsuzluk (psikolojik işlev bozukluğu ve dışsal sorunlu davranışlar) ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Barber ve ark., 2005). Psikolojik kontrolün ise, daha çok ergen psikopatolojisi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Silk ve ark., 2003).

Üniversitesi sınavından alınan puana göre yapılacak tercihlerde karar verme becerisinin oldukça önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın sonraki bölümünde karar verme stilleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.4 Karar Verme Stilleri

Karar verme, yaşam için en temel beceriler arasında gösterilebilir. Doğru zamanda alınmış yerinde kararlar, bireylerin hayatında olumlu değişimlere neden olabilirken, aksine hatalı kararlar olumsuz sonuçlara yol açabilir. Tam anlamıyla karar verme, bilincimizin seçenekleri değerlendirdiği bir süreçtir. Bir ihtiyaç ortaya çıktığında, bu ihtiyacı karşılamak için elimizdeki seçenekleri değerlendirip duruma en uygun olanını seçmeyi içerir (Güçray, 1998).

Karar verme, bir faaliyet durumunu değerlendirme ve yönlendirme sürecidir (Ersever, 1996). Öncelikle, durumun gerektirdiği adımların farkına varılmalıdır. Daha sonra, bu durumla nasıl ve ne zaman başa çıkılacağına ilişkin kişisel bir değerlendirme ile bir

karar alınmalıdır. Karar verme tutumu, ardışık basamaklardan oluşan bir süreç olarak kabul edilir. Bireyler, durumu analiz ederken, seçenekleri gözden geçirirken ve olası sonuçları değerlendirirken belirli adımlar izlerler. Sonuç olarak, inceleme sonuçlarına dayanarak kendileri için en uygun seçenekleri seçerler (Ersever, 1996).

Bu kavram ilk olarak ekonomik teorilerde ortaya atılmıştır (Edwards, 1954). Seçim yapma süreci, iki ya da daha fazla seçenek arasından bir tanesini seçerken yaşanan süreç olarak ifade edilebilir (Tekin & Ehtiyar, 2010). Nutt, (1976) bu süreci, alternatif seçme süreci olarak tanımlamaktadır. Bütün bireyler temelde karar verici olarak tanımlanabilir. Saaty'e göre (2008) bireylerin bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptığı her şey bir kararın sonucudur. Karar verme, bireyin en büyük yaşamsal becerilerinden biri olarak gösterilebilir (Yıldız, 2012). Bu süreç kişilikten etkilenir (Dewberry ve ark., 2013).

Karar verme, bilgi arama ve işleme, problem çözme, yargılama, öğrenme ve bellek gibi birçok bilişsel süreci içerir (Mann ve ark., 1989). Bu sebeple bireylerin daha sağlıklı karar alabilmeleri için çok boyutlu düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Çelikten ve ark., 2019). Karar verilmeden önce seçenekler uzun uzadıya irdelenmeli, düşünülmeli ve gözden geçirilmelidir (Avşaroğlu & Üre, 2007). Bireyler bu süreçleri farklı örüntüler içerisinde yaşarlar ve farklı karar verme stillerine sahiptirler. Bu farklı karar verme stilleri, bireylerin nasıl karar verdiklerini, karar verirken ne kadar zamana ihtiyaç duyduklarını ve aldıkları kararların kalitesini etkiler (Avşaroğlu & Üre, 2007)

Lunenburg'a göre (2010) karar verme süreci, üç temel unsurdan oluşur. İlk olarak karar verme bir dizi seçenek arasından seçim yapmayı içerir. İkincisi, karar verme, alternatifler arasında yapılan bir seçimden daha fazlasını içeren bir süreçtir. Son olarak, bireyin bir karara ulaşmak için katıldığı zihinsel faaliyetten kaynaklanan bir amaç veya hedef istenen sonucu oluşturur.

Erözkan, (2011) karar verme davranışının ortaya çıkma aşamalarını şöyle sıralamıştır:

- Karar verme ihtiyacını oluşturan bir seçme sorunu ve bu sorunun hissedilmesi
- Bu sorunun çözülmesini sağlayacak farklı seçeneklerin bulunması
- Bireyin bu farklı seçeneklerden birini tercih etme özgürlüğünün bulunması

Bu koşulların bireyi karar vermeye yönelik güdülediği savunulur.

Bireyler, yaşamları boyunca bir dizi karar almak zorunda kalırlar ve bu kararların her birinin önemi farklıdır. Kararların farklı seviyelerde önemli olması nedeniyle, karar verme süreci ilk bakışta basit ve anlaşılabilir gibi görünebilir. Ancak, karar verme aslında kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin iç içe geçtiği karmaşık bir aşamalar bütünüdür. Karar

verme sürecini anlamak, bu sürecin tüm detaylarını açığa vurmak, bireylerin sağlıklı karar verebilmelerini sağlayabilmek için büyük bir öneme sahiptir. Karar verme süreci, bireysel olarak farklılık gösteren birçok yön içerir. Bu farklılıkların önemi, karar verme stillerinin varlığından kaynaklanmaktadır (Deniz, 2002).

Karar verme stillerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, Driver ve Mock (1975), karar verme sürecinde kesinlik, esneklik, hiyerarşik ve birleştirici olmak üzere dört farklı stilin varlığını ortaya koymuşlardır. Kesinlik stili, kişinin sınırlı bilgiye dayalı olarak kararlar aldığı bir yaklaşımdır. Esneklik stili ise, kişinin mevcut bilgisini çeşitli karar verme durumlarına uyarlayabilme yeteneğini ifade eder. Hiyerarşik stilde kişi, seçenekleri dikkatli bir şekilde analiz edip karar verme yoluna gider. Son olarak, birleştirici stilde birey, deneme-yanılma yöntemiyle çeşitli alternatifler arasından birine karar verme eğilimindedir (Wright, 1985). Harren, (1979) yaptığı model çalışmasında rasyonel, sezgisel ve bağımlı olmak üzere 3 tür karar verme stiline olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra Scott ve Bruce, (1995) çalışmasında geçmişteki araştırmaların ışığında rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınan olmak üzere 4 farklı karar verme stiline var olduğunu ifade etmiştir. Daha sonraki çalışmalarda anlık karar verme stili de eklenerek karar vermeyi 5 boyutta incelemişler ve 5 farklı karar verme stiline varlığını ifade etmişlerdir (Thunholm, 2004).

Rasyonel karar verme stili, mantıksal ve zihinsel değerlendirme yoluyla alternatiflerin detaylı bir biçimde incelenme durumudur. Bu stil sahipleri, karar vermeden önce verileri toplarlar ve bu verileri dikkatlice analiz ederler. Bu stili kullanan bireyler, kararlarını objektif kriterlere dayandırır ve duygusal etkilerden kaçınırlar (Scott & Bruce, 1995). Açıkça veya dolaylı olarak tüm seçenekleri göz önünde bulundururlar. Harren'a göre karar verme stilleri arasında en etkili olanı rasyonel karar verme stilidir (Phillips ve ark., 1984).

Sezgisel karar verme stili, önsezi, içgüdü, tecrübe ve duygulara güvenme, onlara göre hareket etme durumunu ifade eder (Harren, 1979). Bu stili kullanan bireyler detaylı araştırma yapmadan, mantıksal analizler yerine duygularıyla hareket ederler. Genellikle hızlı bir şekilde karar verirler ve analitik bir yaklaşım sergilemekten kaçınırlar. (Scott & Bruce, 1995).

Bağımlı karar verme stili, başkalarının tavsiye ve yönlendirmeleriyle beraber sonuca ulaşma davranışı gösteren bireyleri ifade eder (Harren, 1979). Bu bireyler pasif olma, önemli olarak nitelediği diğer kişilerin beklenti ve arzularına itaat etme eğilimindedirler (Luan ve ark., 2020).

Kaçınan karar verme stili, karar vermekten kaçınma eğilimi gösteren bireyleri ifade eder (Scott & Bruce, 1995).

Anlık karar verme stili, aciliyet hissi sebebiyle karar verme sürecini mümkün olan en kısa süreye indirmek ve çok kısa bir zihinsel süreçten geçirerek karar verme olarak ifade edilebilir (Scott & Bruce, 1995). Thunholm, (2004) bu stilin sezgisel karar verme stilinin hızlı bir versiyonu olduğunu ifade etmiştir.

Harren, (1979) rasyonel ve sezgisel karar verme stillerini kullanan bireylerin karar verme sürecinde kişisel sorumluluk aldığını; bağımlı karar verme stillerini kullanan bireylerin ise kararın sorumluluğunu üzerinden atarak başkasına yüklediğini ifade etmiştir. Nitekim Scott ve Bruce da (1995) bağımlı ve kaçınan karar verme stillerinin dış kontrol odağı ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Bavolar ve Bacikova-Sleskova, (2020) rasyonel ve sezgisel karar verme stilini kullanan bireylerin ruh sağlıklarının, kaçınan karar verme stilini kullanan bireylere göre yüksek olduğunu ifade etmiştir. Mann ve ark., (1989) bazı ergenlerin önemli kararlar alması gereken durumlarla karşı karşıya kaldığı anlarda güvensizlik yaşadığını ifade etmiştir. Bu açıdan karar verme sürecini sağlıklı yönetebilmek için benlik saygısının önemli bir ön koşul olduğu söylenebilir.

Scott ve Bruce (1995), karar verme stillerinin ayrıştırılabildiğini fakat tamamen birbirinden bağımsız da olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bireylerin önemli kararlar verirken birden fazla karar verme stilini kullandığını ifade etmişlerdir (Thunholm, 2004).

2.5. Akademik Motivasyonla İlgili Araştırmalar

Akbay ve Gizir, (2010) üniversitede öğrenim görmekte olan 763 öğrencinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Güven ve ark.'nın (2020) Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü nitel çalışmada motivasyonun karar verme sürecinde etkili olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

Özdemir'in (2015) 208 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada yaş, cinsiyet, ödevle ayrılan zaman, okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasında anlamlı şekilde negatif ilişki bulunmuştur.

Cavusoğlu ve Karataş'ın (2015) 509 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada akademik erteleme davranışı ile akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak akademik motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçların akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demir ve Kutlu, (2018) 689 lise öğrencisinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada akademik motivasyon, akademik erteleme, internet bağımlılığı ve okula bağlanma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığının akademik motivasyonu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte akademik motivasyonun ise akademik ertelemeyi olumsuz yönde etkilerken okula bağlanmayı ise olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Křeménková, (2019) Çekya'da 710 üniversite öğrencisinin katılımı ile yürüttüğü çalışmada akademik başarı ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Abdelrahman'ın (2020) Birleşik Arap Emirlikleri'nde 200 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada üst bilişsel farkındalık ile akademik motivasyonun, akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Amrollahi Beyooki ve ark.'nın (2021) İran'da 480 lise öğrencisinin katılımıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin akademik motivasyonunun öğretmen-öğrenci ilişkisi, okula bağlanma ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada okula bağlanma ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Koyuncuoglu, (2021) 376 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, orta ve düşük başarı düzeyine sahip akranlarına göre daha olumlu akademik motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının kariyer kararlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Demirbilek ve Han'ın (2022) yaptıkları çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik, akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi düzeylerini incelemek ve aralarındaki ilişkileri bulmaktır. Araştırmaya 546 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların akademik öz yeterlilik düzeyleri ile akade-

mik motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bununla beraber akademik motivasyon ile erteleme eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

2.6. Algılanan Anne Baba Davranış Biçimleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kim ve Rohner, (2002) 24 Kore asıllı Amerikan öğrenci ile yürüttükleri çalışmada Anne baba tutumlarının akademik başarı ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada demokratik ve izin verici baba tutumu olan öğrencilerin otoriter baba tutumu olan gençlerden önemli ölçüde daha iyi akademik performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Erden, (2009) 350 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yürüttükleri çalışmada algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının sınav kaygısı dışındaki motivasyonel inanç ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Algılanan anne baba tutumları alt boyutları arasında yer alan psikolojik özerkliğin ise sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur.

Bir başka araştırmada ise Hamarta ve ark., (2010) 652 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada lise öğrencilerinin utangaçlıklarının anne baba tutumlarına göre değişip değişmediğini incelemişler ve otoriter anne baba tutumuna sahip bireylerin utangaçlık puanları, demokratik anne baba tutumuna sahip bireylerin utangaçlık puanına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sezer, (2010) 549 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada ergenlerin kendilik algıları ile anne baba tutumlarını bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada anne ve babasının demokratik tutumunu yüksek ve orta düzeyde olduğunu ifade eden ergenlerle düşük düzeyde olduğunu ifade eden ergenler farklılaşmıştır. Araştırmada anne ve babasını demokratik olarak algılan ergenlerin, daha az demokratik algılayanlara göre kendilerini daha olumlu olarak algıladıkları ortaya konmuştur.

Özyürek ve Özkan'ın (2015) 613 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada anne baba tutumlarının sosyal becerilere olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada kız ergenlerin erkek ergenlere göre anne baba tutumlarını daha demokratik algıladıkları bulunmuştur. Ayrıca sosyal beceriler ile anne baba tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır.

Dokuyan'ın (2016) 297 12. sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sadece algılanan anne baba tutumu ile Offer Benlik Saygısı Ölçeği'nin alt boyutlarından olan meslek ve eğitim puanı

arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır, diğer alt boyutlarda (duygusal düzey, beden imgesi, sosyal ilişkiler, çevre uyumu, aile ilişkileri, baş etme gücü, cinsel tutumlar, dürtü kontrolü, ruh sağlığı ve bireysel değerler) ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Llorca ve ark., (2017) İspanya’da 5 bin öğrenci ile yürüttükleri çalışmada anne baba tutumları, akran ilişkileri, akademik öz-yeterlilik ve akademik başarı arasındaki doğrudan ve aracı etkenleri araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda izin verici anne tutumunun saldırgan davranışların önemli bir pozitif, akranlara bağlanmanın ise negatif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca otoriter anne baba tutumunun akademik öz-yeterlilik ve akranlarla olumlu ilişkiler kurma, akranlara bağlanma ile pozitif olarak ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Kutlu ve Apaydın, (2019) 370 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada algılanan anne baba tutumunun kariyer gelişimine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda algılanan anne baba tutumunun kariyer gelişimini anlamlı şekilde yordadığı ortaya konmuştur.

Erdoğan ve Gündoğmuş’un (2020) 328 ortaokul öğrencisinin katılımı ile yürüttüğü çalışmada anne baba tutumlarıyla tükenmişliğin, yalnızlığı ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Araştırmada otoriter anne baba tutumuna sahip ailede yetişen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok yalnızlaştığı bulunmuştur.

Gökalep ve Murat, (2020) 963 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada katılımcıların algılanan anne baba davranış biçimleriyle akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü olup olmadığını yapısal eşitlik modeli ile test etmeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmanın sonuna da algılanan anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Karcı ve Topkaya’nın (2023) 808 lise öğrencisinin katılımı ile yürüttükleri araştırmada ebeveyn ilgisinin iyi oluş, mutluluk, kararlılık düzeylerinin pozitif ve anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca ebeveyn kontrolünün öğrencilerin bağımlılık düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı şekilde ilişkili olduğu; ancak mutluluk, iyimserlik, umut, kararlılık ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

2.7. Karar Verme Stilleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Baiocco ve ark. (2009); Scott ve Bruce’un (1995) ortaya koyduğunu karar verme ölçeğinin psikometrik özelliklerini ve yapı geçerliliğini incelemek için İtalya’da 15-19 yaş aralığındaki 700 öğrenci ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada Karar verme

ölçeğinin alt boyutlarının yapı geçerliliğini doğruluğunu kanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Yaşı daha büyük olan ergenlerin ise rasyonel karar verme stratejilerini düşük olanlara göre daha fazla kullandıklarını saptamışlardır. Bunun yanı sıra yüksek okul başarısının rasyonel karar verme stili ile ilişkili olduğunu; okula devamsızlığın ise spontane ve kaçınan karar verme stili ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Deniz ve Avşaroğlu, (2014) 321 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini yordama gücünü bulmayı hedeflemişlerdir. Duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çolakkadioğlu ve Dolapçioğlu, (2017) yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve karar verme tarzlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yordayıcısı olarak karar vermedeki etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda benlik saygısı, uyanıklık, pas geçme, erteleme ve aşırı uyanıklık alt ölçeklerinin toplu olarak herhangi bir karar verme sürecinde eleştirel düşünme eğilimlerini önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünme ve karar verme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bir başka çalışmada, Uygur, (2018) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inançlar ve karar verme becerilerine göre yordanmasını hedeflemiştir. 150 kız 73 erkekten oluşan toplam 223 lise öğrencisinin katılımıyla yürütülen çalışmada, problem çözmenin akılcı olmayan inançlar, panik karar verme stili, erteleyici karar verme stili ve kaçınan karar verme stili ile negatif; dikkatli karar verme stili ile pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inançlar ve karar verme stilleri birlikte problem çözmenin %85'ini açıklamaktadır.

Özer, (2018) 2017 yılında yaptığı çalışmada 276 sağlık yönetimi öğrencisinin karar verme stillerini incelemek istemiştir. Çalışmada öğrencilerin en fazla kullandığı karar verme stili rasyonel karar verme stili olduğu ortaya konmuştur. Bağımlı karar verme stili ise cinsiyete göre iş deneyimine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin ve daha önce iş deneyimi olmayan öğrencilerin bağımlı karar verme puanları anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

Bavolar ve Bacikova-Sleskova, (2020) yaptıkları çalışmada karar verme stilleri ile ruh sağlığı göstergeleri ve psikososyal koruyucu faktörler arasındaki farkları incelemişlerdir. Yapılan çalışmada anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, Ruh sağlığı ile ilgili değişkenlerde olumlu değerlerin puanlar rasyonel karar verme stili ile olumsuz değerlerin ise kaçınan/spontane karar verme stili veren profilde ortaya çıktığı bulunmuştur.

Dekkers ve ark. (2020) tarafından deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve olmayan erkek ergenlerdeki karar verme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın üç temel boyutu; riskli ve yetersiz karar verme, karar verme stratejilerinin karmaşıklığı ve geribildirim etkisi olarak açıklanmıştır. Yaş ortalaması 15.1 olan 181 erkek öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, deney grubu 81 DEHB tanılı ergenden, kontrol grubu 100 normal gelişim gösteren ergenden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bulgusu; DEHB ile ilgili karar verme eksikliklerinin artan risk arayışından değil yetersiz karar vermekten kaynaklandığı bilgisidir. İkinci önemli bulgu DEHB karar verme eksikliklerinin nedeninin daha az karmaşık karar verme stratejilerinin kullanılması olduğunu öne sürmektedir. Yani DEHB tanılı erkek ergenler tanısı olmayan erkek ergenlere kıyasla, optimal bir karar vermek için ilgili tüm özellikleri değerlendirmeyi içeren stratejileri daha az kullanmaktadırlar. Üçüncü önemli bulguda ise ergenlerin kararlarının sonuçlarını tecrübe ettikleri geri bildirim içeren iki koşullu deneyin sonucunda, DEHB tanılı ergenlerin her iki koşulda da diğerlerinden daha başarısız olduğu görölmüştür. Sonuç olarak, bu alışma DEHB olan erkek ergenlerde tutarlı karar verme eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur.

Karamanlıoğlu ve Basım, (2022) sosyal zekâ, karar verme stilleri ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında sosyal zekanın karar verme stillerini etkilediği ve sosyal zekânın karar verme stiline etkisinde bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mutlu ve ark.'nın (2023) 371 üniversite öğrencisinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada kadınların panik karar verme puanlarının erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra dikkatli karar vermenin akademik ve sosyal uyumu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel modelde bir araştırmadır. Nicel araştırma, evrende incelenebilecek olan olay, durum, olgu vb. sayısallaştırılabilecek veri toplama yöntemleriyle sayısal düzleme entegre edilerek kullanılan bir genelleme yoludur (Sayım, 2017). İlişkisel modelde ise genellikle birkaç değişken arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılır (Gürbüz & Şahin, 2014). Bu tip araştırmalarda değişkenlere ait veriler gerçek yaşamda yer alan bireylerden elde edilir (Gürbüz & Şahin, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden; uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu teknikte araştırma kaynağı olacak olan kişilere daha kolay ulaşılması hedeflenmektedir (Ekiz, 2020). Bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli, Eskişehir ve İzmir’de MEB’e bağlı özel öğretim kurslarında öğrenim gören lise sonrası mezuna kalan ve üniversite sınavına hazırlanan 268’i kadın ve 194’ü erkek olmak üzere 462 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 18.6’dır.

Denizli, Eskişehir ve İzmir’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan özel öğretim kurslarında gerekli izinler alınmış, sınıf ortamında öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacının kontrolünde gerekli ölçekler, formlar doldurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için veriler, evren ve örneklemde seçilmiş öğrencilerden doğrudan elde edilecektir. Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)”, “Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Baba Formu (LAAÖ) (Ek-2)”, “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) (Ek-3)” ve “Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ) (Ek-4)” ile ilgili bilgilerin açıklaması aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda Araştırmmanın amacına ulaşabilmek maksadıyla öğrencilerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Bu bilgiler; cinsiyet, yaş, lise mezuniyet alanı (Sayısal/Eşit Ağırlık/Sözel), sınav tecrübesi, anne ve baba eğitim durumu, ailenin geliri, önceki yıl YKS yüzdelik dilimleri ve kardeş sayıları içermektedir. Demografik bilgiler öğrencilere Kişisel Bilgi Formu başlığı altında tablo şeklinde düzenlenerek verilmiştir.

3.3.2. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)

“Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği (LAABÖ)” nin uyarlanması çalışması 14-23 yaş aralığındaki 643 gencin katılımı ile Sevim (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5li likert tipinde olup 1-Hiç doğru değil, 2- Genellikle doğru değil, 3- Biraz doğru, 4- Genellikle doğru, 5-Her zaman doğru yanıtlarına gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek ergen-anne baba sürümlerinden meydana gelmektedir. Ölçeğin baba formu 19 maddeden, anne formu ise 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Duyarlılık, Davranışsal denetim, Psikolojik kontrol, Özerklik desteği olmak üzere 4 alt boyut hakkında bilgi vermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ergen-anne sürümünde duyarlılık .88, davranışsal denetim .58, psikolojik kontrol .81 ve özerklik desteği .72; ergen-baba sürümünde ise duyarlılık .91, davranışsal denetim .78, psikolojik kontrol .77 ve özerklik desteği .67 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ergen-anne sürümünde duyarlılık .91, davranışsal denetim 0.83, psikolojik kontrol 0.84 ve özerklik desteği .84; ergen-baba sürümünde ise duyarlılık .94, davranışsal denetim 0.84, psikolojik kontrol .77 ve özerklik desteği .79 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

Akademik Güdülenme Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması İhsan Bozanoğlu tarafından yapılmıştır (Bozanoğlu, 2004). Ölçek 5li likert tipi bir ölçektir. 1- Kesinlikle Uygun Değil, 2-Uygun Değil, 3- Kararsız, 4-Uygun, 5-Kesinlikle Uygun olarak karşılık gelmektedir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Düşük ölçek puanı düşük akademik motivasyon, yüksek ölçek puanı ise yüksek akademik motivasyonu ifade etmektedir. Ölçek toplam bir puan vermenin yanında 3 adet alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Kendini aşma, Bilgiyi kullanma ve Keşif olarak ölçekte yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemede 101 öğrenciyle birlikte çalışılmış, test-tekrar test yöntemi kullanılmış, uygulamalar arasındaki korelasyonların .87 olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin güvenirliğine yönelik istatistiki analizler yapılmış ve ölçeğin bütün maddelerinin iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesap edilmiştir.

3.3.4. Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ)

Karar Verme Stilleri Ölçeği'nin (KVSÖ) orijinal formu Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 25 madden meydana gelmektedir (Taşdelen-Karçkay, 2002). Ölçek 5li likert tipi bir ölçektir. Rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden-anlık ve kaçınan olmak üzere 5 faktörlü bir yapıdan meydana gelmektedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması 451 üniversite öğrencisinin katılımı ile Taşdelen-Karçkay, (2002, 2004) tarafından yapılmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışması doğrultusunda 25 olan madde sayısı 24'e düşürülmüştür. Ölçeğin Türk Kültüründeki faktör yapısı ise orijinal yapıyla benzerlik göstermektedir.

Scott ve Bruce (1995) ölçeğin boyutları için iç tutarlık katsayılarını .79 ile .94 arasında değişen değerler olarak tespit etmişlerdir. Taşdelen-Karçkay, (2002, 2004) tarafından yapılan ölçek uyarlama çalışması sırasında orijinal ölçekteki bir madde çıkartılarak 24 madde ve 5 faktörlü yapısıyla Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda rasyonel karar verme stili için iç tutarlık katsayısı .76, sezgisel karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .78, bağımlı karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .76, kaçınma karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .76, anlık karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada da ölçeğin güvenirliğine yönelik istatistiki analizler yapılmış ve ölçeğin at maddelerinden rasyonel karar verme stili için iç tutarlık katsayısı .78, sezgisel karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .82, bağımlı karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .80, kaçınma karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .88, anlık karar verme stili alt boyutunun iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak hesap edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları belirlenip düzenlendikten sonra araştırmanın uygulama aşamasına geçilebilmesi için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal

ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.05.2021 tarihli ve 181982 sayılı yazısı ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünün 18.8.2021 tarihli ve 29745173 sayılı yazısı ile gerekli yasal izinler alınmıştır.

Uygulama öncesi Eskişehir, Denizli ve İzmir'de bulunan özel öğretim kurumlarındaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere araştırmanın verilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı" kapsamındaki yüksek lisans tez çalışması için kullanılacağı, araştırma sonuçlarının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında "Mezuna Kalan Öğrenciler " konusunun gelişimine katkı sağlamayı amaçladığı ifade edilmiştir. Ölçek uygulamaları esnasında, katılımcıların kişisel kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, ölçek sonuçlarının yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı konuları da detaylı bir şekilde katılımcılarla paylaşılmıştır. Sözlü beyanın ardından, katılımcılar "Gönüllü Katılım Formu" doldurarak ölçekleri gönüllü bir şekilde doldurmayı kabul etmişlerdir.

Daha sonrasında öğrenciler Kişisel Bilgi Formu, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği, Akademik Güdülenme Ölçeği ve Karar Verme Stilleri Ölçeğini doldurmuşlardır. Uygulama yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu nicel araştırma tasarımında, veri toplama ve analiz süreçleri nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler The Jamovi Project 2.3 (JAMOVİ) ile analiz edilmiştir. Analizlere geçmeden önce, toplanan 478 veri, veri izleme metodu ile kontrol edilmiştir. Veri izleme yöntemi kullanılarak, hatalı veri girişleri, uç değerler ve eksik veriler incelenmektedir (Kline, 2011). Bu çalışmada hatalı veri girişi bulunmamaktadır. Fakat dağılımı normallikten sapmış olan 16 uç değer, Mahalanobis Uzaklık indeksi kullanılarak belirlenmiş ve analizden çıkarılmıştır. Bu sürecin sonucunda, veri setinde 462 geçerli veri kalmıştır.

Araştırmadaki değişkenler ile cinsiyet, sınav tecrübesi değişkenleri arasındaki farkı incelemek için bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Ölçek puanlarını kardeş sayısı, mezuniyet alanı değişkenleri açısından karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin şiddetini ve yönünü ölçmek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak araştırmada tartışılan bağımsız değişkenler ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, analizlerden elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistiki bilgiler verilmiştir. Daha sonra algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonun demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir. Daha sonra bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Son olarak, mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonu yordayıcı rolüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Betimsel İstatistik

Tablo 4.2.

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Tablosu

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	268	58%
	Erkek	194	42%
Yaş	18	249	53.9%
	19	153	33.1%
	20	42	9.1 %
	21	8	1.7 %
	22	8	1.7 %
	23	2	0.4 %
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar	12	2.6 %
	İlkokul	189	40.9 %
	Ortaokul	38	8.2 %
	Lise	156	33.8 %
	Ön lisans	22	4.8 %
	Lisans	36	7.8 %
	Yüksek Lisans	6	1.3 %
	Doktora	3	0.6 %
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar	5	1.1 %
	İlkokul	101	21.9 %

	Ortaokul	76	16.5 %
	Lise	167	36.1 %
	Ön lisans	33	7.1 %
	Lisans	69	14.9 %
	Yüksek Lisans	9	1.9 %
	Doktora	2	0.4 %
Kardeş Sayısı	1	51	11.3%
	2	217	48.2%
	3+	182	40.4%
Aylık Gelir	4500-6.000	93	1.1 %
	6000-8000	70	21.9 %
	8000-10000	90	16.5 %
	10000-12000	56	36.1 %
	12000-14000	39	7.1 %
	14.000 ve fazlası	114	24.7 %
Mezuniyet Alanı	Sayısal	263	56.9%
	Sözel	107	23.2%
	Eşit Ağırlık	92	19.9%
Sınav Tecrübesi	1	363	78.6%
	2	99	21.4%
Önceki Yıl YKS Yüzdelik Dilimi	0-10	77	16.7 %
	10-20	71	15.4 %
	20-30	72	15.6 %
	30-40	91	19.7 %
	40-50	42	9.1 %
	50-60	35	7.6 %
	60-70	26	5.6 %
	70-80	24	5.2 %
	80-90	10	2.2 %
	90-100	14	3.0 %

Demografik değişkenlere ilişkin betimsel bulgular ve yüzdelik dağılımları yukarıda verilmiştir.

Tablo 4.3.*Değişkenlere İlişkin Normallik Değerleri ve Betimsel İstatistikler*

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
Baba Duyarlık	462	25.2	7.84	7.00	35.0	-0.659	-0.449
Baba Davranışsal Denetim	462	11.0	4.31	4.00	20.0	0.339	-0.576
Baba Psikolojik Kontrol	462	10.0	4.13	4.00	20.0	0.428	-0.477
Baba Özerklik	462	14.9	3.97	4.00	21.0	-0.888	0.376
Anne Duyarlık	462	24.6	5.49	6.00	30.0	-1.220	1.077
Anne Davranışsal Denetim	462	10.6	4.20	4.00	20.0	0.327	-0.460
Anne Psikolojik Kontrol	462	13.8	5.54	5.00	25.0	0.238	-0.725
Anne Özerklik	462	19.7	4.59	5.00	25.0	-0.956	0.509
Rasyonel Karar Verme	462	20.0	3.48	5.00	25.0	-0.878	1.452
Sezgisel Karar Verme	462	19.0	3.99	5.00	25.0	-0.489	0.094
Bağımlı Karar Verme	462	14.4	3.68	4.00	20.0	-0.646	0.4084
Kaçınma Karar Verme	462	14.3	5.53	5.00	25.0	0.061	-0.891
Anlık Karar Verme	462	15.4	5.04	5.00	25.0	0.078	-0.613
Akademik Motivasyon	462	69.3	13.2	24.0	97.0	-0.388	0.287

Veri analizine geçilmeden önce verilerin normallik varsayımları gözden geçirilmiştir. Tablo incelendiğinde basıklık çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu, normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tabachnick ve ark., 2013). Bu sebeple parametrik testler ile analiz yoluna gidilmesi yönünde karar kılınmıştır.

Tablodaki ortalama puanlar analiz edildiğinde katılımcıların anne baba davranışları alt boyutlarından anne duyarlık ve baba duyarlık puanlarının daha yüksek olduğu ($\bar{X}=25.2$, $ss=7.84$) olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların karar verme stillerine bakıldığında rasyonel karar verme stili puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ($\bar{X}=20.0$, $ss=3.48$) görülmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon puan ortalamalarının da yüksek ($\bar{X}=69.3$, $ss=13.2$) olduğu görülmektedir.

4.2. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin cinsiyet ile ilişkisine yönelik bulgular

Tablo 4.4

Cinsiyete İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Akademik Motivasyon	Kız	268	68.84	12,85	- .84	.39
	Erkek	194	69.90	13,76		
	Levene $F = 1.67$ $p = .19$					
Baba Duyarlık	Kız	268	25.77	25.77	1.73	.08
	Erkek	194	24,49	24.49		
	Levene $F = 5.01$ $p = .02$					
Baba Davranışsal Denetim	Kız	268	11.97	11.97	5.7	.001
	Erkek	194	9.73	9.73		
	Levene $F = .36$ $p = .54$					
Baba Psikolojik Kontrol	Kız	268	9.8	9.8	-1.35	.17
	Erkek	194	10.33	10.33		
	Levene $F = .24$ $p = .62$					
Baba Özerklik Desteği	Kız	268	14.59	14.59	-1.66	0.09
	Erkek	194	15.21	15.21		
	Levene $F = .43$ $p = .51$					
Anne Duyarlık	Kız	268	24.85	24.85	.94	.34
	Erkek	194	24.36	24.36		
	Levene $F = .03$ $p = .86$					
Anne Davranışsal Denetim	Kız	268	11.54	11.54	5.47	.001
	Erkek	194	9.42	9.42		
	Levene $F = 3.5$ $p = .99$					
Anne Psikolojik Kontrol	Kız	268	13.66	13.66	-.67	.49
	Erkek	194	14.01	14.01		
	Levene $F = 1.15$ $p = .28$					
Anne Özerklik Desteği	Kız	268	19.68	19.68	-.21	.83
	Erkek	194	19.77	19.77		
	Levene $F = .39$ $p = .52$					
	Kız	268	19.87	19.87	-.72	.46
	Erkek	194	20.10	20.10		

Rasyonel				Levene $F = 4.92. p = .02$		
Karar						
Verme						
Sezgisel	Kız	268	19.21	19.21	1.01	.31
Karar	Erkek	194	18.82	18.82		
Verme	Levene $F = 1.79 p = .18$					
Bağımlı	Kız	268	14.76	14.76	2.14	.03
Karar	Erkek	194	14.02	14.02		
Verme	Levene $F = .08 p = .76$					
Kaçınma	Kız	268	14.34	14.34	0.36	.71
Karar	Erkek	194	14.14	14.14		
Verme	Levene $F = 2.82 p = .09$					
Anlık Karar	Kız	268	14.93	14.93	-2.19	.02
Verme	Erkek	194	15.97	15.97		
Levene $F = .03 p = .86$						

Tablo incelendiğinde mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-.84, p>0.05$). Anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan anne davranışsal denetim ($t=5.47, p<.05$) ve baba davranışsal denetim ($t=5.7, p<.05$) alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin baba davranışsal denetim puanlarının ($\bar{X}=11.97$), erkek öğrencilerin baba davranışsal denetim puanlarına göre ($\bar{X}=9.73$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin anne davranışsal denetim puanlarının ($\bar{X}=11.54$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=9.42$) yüksek olduğu görülmektedir. Yani mezuna kalan kız öğrenciler üzerindeki anne ve babanın davranışsal denetimin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karar verme stillerinin alt boyutları arasında yer alan bağımlı karar verme stili puanları ($t=2.14, p<.05$) ve anlık karar verme stili puanlarının ($t=-2.19, p<.05$) cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin bağımlı karar verme stili puanları ($\bar{X}=14.76$), erkek öğrencilerin bağımlı karar verme stili puanlarına ($\bar{X}=14.02$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Sonuç olarak mezuna kalan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok bağımlı karar verdiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin anlık karar verme stili puanları ($\bar{X}=15.97$), kız öğrencilerin anlık karar verme stili puanlarına

($\bar{X}=14.93$) göre daha yüksektir. Mezuna kalan erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha anlık karar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, baba duyarlık ve rasyonel karar verme stili puanlarının varyans homojenliğini sağlamadığı görülmektedir.

4.3. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin kardeş sayısı ile ilişkisine yönelik bulgular

Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, anne baba davranışları ve karar verme stilleri düzeylerinin kardeş sayılarına göre anlamlı biçimde değişip değişmediğini saptayabilmek için verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerde Levene homojenlik testi göz önüne alınarak ilgili p değerleri rapor edilmiştir.

Tablo 4.5.

Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar

Değişken	Kardeş sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Akademik Motivasyon	1	51	67.33	11.63	1.13	.32
	2	217	69.27	13.76		
	3+	182	70.19	13.19		
Levene $F = 1.21$ $p = .29$						
Baba Duyarlık	1	51	24.33	8.37	4.74	.01
	2	217	26.40	7.43		
	3+	182	24.08	8.13		
Levene $F = 11.67$ $p = .18$						
Baba Davranışsal Denetim	1	51	11.10	4.58	3.13	.04
	2	217	10.55	3.98		
	3+	182	11.64	4.60		
Levene $F = 3.68$ $p = .02$						
Baba Psikolojik Kontrol	1	51	9.30	3.52	1.63	.19
	2	217	9.95	4.38		
	3+	182	10.33	4.02		
Levene $F = 3.04$ $p = .04$						
	1	51	14.46	4.23	1.94	.14
	2	217	15.23	3.73		

Baba	3+	182	14.50	4.12		
Özerklik						
Destegi					Levene $F = 1.40$ $p = .24$	
	1	51	25.47	4.77		
Anne	2	217	24.93	5.43	1.64	.19
Duyarlık	3+	182	24.16	5.71		
					Levene $F = .96$ $p = .38$	
	1	51	9.92	3.79		
Anne	2	217	10.25	4.08	3.79	.02
Davranışsal	3+	182	11.31	4.49		
Denetim					Levene $F = 3.2$ $p = .04$	
	1	51	13.10	5.27		
Anne	2	217	13.73	5.71	.68	.50
Psikolojik	3+	182	14.07	5.53		
kontrol					Levene $F = .55$ $p = .57$	
	1	51	20.51	4.33		
Anne	2	217	19.95	4.47	1.86	.15
Özerklik	3+	182	19.28	4.82		
Destegi					Levene $F = .65$ $p = .52$	
	1	51	20.32	2.98		
Rasyonel	2	217	20.39	3.45	3.93	.02
Karar verme	3+	182	19.42	3.62		
					Levene $F = .62$ $p = .53$	
	1	51	19.51	3.53		
Sezgisel	2	217	19.28	4.16	1.94	.14
Karar verme	3+	182	18.61	3.85		
					Levene $F = 1.32$ $p = .26$	
	1	51	14.25	4.00		
Bağımlı	2	217	14.39	3.77	.29	.74
Karar verme	3+	182	14.62	3.54		
					Levene $F = .18$ $p = .83$	
	1	51	14.90	5.33		
Kaçınma	2	217	13.90	5.63	1.11	.33
Karar verme	3+	182	14.59	5.51		
					Levene $F = .40$ $p = .66$	

	1	51	15.08	5.77		
Anlık Karar	2	217	15.43	5.12	.011	.89
verme	3+	182	15.25	4.70		
					Levene $F=2.75$ $p = .06$	

Tablo incelendiğinde anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan baba duyarlık ($F=4.74$, $p<.05$), baba davranışsal denetim ($F=3.13$, $p<.05$), anne davranışsal denetim ($F=3.79$, $p<.05$), puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılık için Tukey testine başvurulduğunda üç ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin baba duyarlık puanlarının iki kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu, üç ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin baba davranışsal denetim puanlarının iki kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu, üç ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin anne davranışsal denetim puanlarının iki kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca Karar verme stilleri alt boyutları arasında yer alan rasyonel karar verme stili puanlarının ($F=3.93$, $p<.05$) da kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılık için Tukey testine başvurulduğunda üç ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin rasyonel karar verme stili puanlarının iki kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu ortaya konmuştur.

Diğer değişkenlerin ise kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p>.05$) anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte baba davranışsal denetim, baba psikolojik kontrol, anne davranışsal denetim ve rasyonel karar verme puanlarının varyans homojenliğini sağlamadığı görülmektedir.

4.4. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin lise mezuniyet alanlarıyla ilişkisine yönelik bulgular

Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, anne baba davranışları ve karar verme stilleri düzeylerinin lise mezuniyet alanlarına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek verilere için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizlerde Levene homojenlik testi göz önüne alınarak ilgili p değerleri rapor edilmiştir.

Tablo 4.6.

Mezuniyet Alanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Alanı	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Akademik Motivasyon	Sayısal	263	68.48	13.37	1.17	.31
	Sözel	107	70.27	11.39		
	Eşit Ağırlık	92	70.47	14.75		
	Levene $F = 2.89$ $p = .05$					
Baba Duyarlık	Sayısal	263	26.01	7.68	3.10	.04
	Sözel	107	24.64	7.41		
	Eşit Ağırlık	92	23.73	8.53		
	Levene $F = 1.86$. $p = .15$					
Baba Davranışsal Denetim	Sayısal	263	10.84	4.20	1.28	.27
	Sözel	107	11.62	4.34		
	Eşit Ağırlık	92	10.87	4.58		
	Levene $F = .71$. $p = .49$					
Baba Psikolojik Kontrol	Sayısal	263	10.07	4.03	.17	.83
	Sözel	107	9.82	3.77		
	Eşit Ağırlık	92	10.10	4.78		
	Levene $F = 5.67$ $p = .00$					
Baba Özerklik Desteği	Sayısal	263	15.01	3.90	.94	.39
	Sözel	107	14.91	3.83		
	Eşit Ağırlık	92	14.31	4.30		
	Levene $F = 1.31$ $p = .26$					
Anne Duyarlık	Sayısal	263	24.75	5.42	.35	.70
	Sözel	107	24.26	5.40		

	Eşit Ağırlık	92	24.82	5.82		
					Levene $F = .25$ $p = .77$	
Anne Davranışsal Denetim	Sayısal	259	10.71	4.20		
	Sözel	107	11.24	4.07	3.02	.51
	Eşit Ağırlık	90	9.78	4.27		
					Levene $F = .73$ $p = .47$	
Anne Psikolojik kontrol	Sayısal	263	13.97	5.42		
	Sözel	107	13.67	5.50	0.26	.76
	Eşit Ağırlık	92	13.51	5.95		
					Levene $F = 1.33$ $p = .26$	
Anne Özerklik Desteği	Sayısal	263	19.83	4.61		
	Sözel	107	19.18	4.59	1.03	.35
	Eşit Ağırlık	92	20.03	4.53		
					Levene $F = .00$ $p = .99$	
Rasyonel Karar verme	Sayısal	263	19.88	3.56		
	Sözel	107	20.33	3.08	.89	.41
	Eşit Ağırlık	92	19.80	3.68		
					Levene $F = 1.74$ $p = .17$	
Sezgisel Karar verme	Sayısal	263	18.88	4.01		
	Sözel	107	19.35	3.65	.64	.52
	Eşit Ağırlık	92	19.16	4.28		
					Levene $F = 1.05$ $p = .35$	
Bağımlı Karar verme	Sayısal	263	14.47	3.85		
	Sözel	107	14.07	3.48	1.15	.31
	Eşit Ağırlık	92	14.80	3.41		
					Levene $F = .82$ $p = .43$	
Kaçınma Karar verme	Sayısal	263	14.29	5.56		
	Sözel	107	13.96	5.47	.24	.78
	Eşit Ağırlık	92	14.50	5.54		
					Levene $F = .01$ $p = .98$	
Anlık Karar verme	Sayısal	263	15.22	4.87		
	Sözel	107	15.54	5.31	.26	.77
	Eşit Ağırlık	92	15.59	5.22		
					Levene $F = 1.43$ $p = .24$	

Tablo incelendiğinde anne baba davranış biçimlerinden baba duyarlık alt boyutunun lise mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=3.10$, $p<.05$). Baba duyarlık alt boyutu ile ilgili Tukey testi yapıldığında mezuna kalan lise öğrencilerinden sayısal alan mezunu olan öğrencilerin eşit ağırlık mezunu öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek baba duyarlık puanına sahip olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Ayrıca baba psikolojik kontrol değişkeninde varyans homojenliği sağlanamamıştır ($p<.05$).

4.5. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin sınav tecrübesi ile ilişkisine yönelik bulgular

Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek verilere için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analizlerde Levene homojenlik testi göz önüne alınarak ilgili t değerleri rapor edilmiştir.

Tablo 4.7.

Sınav Tecrübesine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Sınav Tecrü- besi	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Akademik Motivasyon	1	363	69.42	13.34	.41	.67
	2	99	68.8	12.92		
	Levene $F = 4.80$ $p = .99$					
Baba Duyarlık	1	363	25.35	7.76	.58	.55
	2	99	24.8	8.15		
	Levene $F = 13.31$ $p = .25$					
Baba Davranışsal Denetim	1	363	11.06	4.30	.25	.79
	2	99	10.9	4.37		
	Levene $F = .35$ $p = .55$					
Baba Psikolojik Kontrol	1	363	9.9	4.11	-1.24	.21
	2	99	10.5	4.17		
	Levene $F = .1$ $p = .74$					
	1	363	14.86	3.97	.11	.91
	2	99	14.8	4.00		

Baba				Levene $F = .15$ $p = .69$		
Özerlik						
Destegi						
Anne	1	363	24.58	5.50		
	2	99	24.9	5.47	-.54	.58
Duyarlık				Levene $F = .42$ $p = .51$		
Anne	1	363	10.79	4.24		
	2	99	10.1	4.04	1.37	.17
Davranışsal				Levene $F = 1.13$ $p = .28$		
Denetim	1	363	13.69	5.54		
	2	99	14.2	5.56	-.85	.39
Psikolojik				Levene $F = .00$ $p = .92$		
Kontrol	1	363	19.66	4.67		
	2	99	19.9	4.30	-.55	.57
Özerklik				Levene $F = 1.79$ $p = .18$		
Destegi	1	363	19.92	3.59		
	2	99	20.2	3.03	-.59	.54
Rasyonel				Levene $F = 1.68$ $p = .19$		
Karar	1	363	18.99	4.10		
	2	99	19.2	3.57	-.55	.57
Sezgisel				Levene $F = 1.57$ $p = .21$		
Karar	1	363	14.36	3.69		
	2	99	14.8	3.65	-1.0	.31
Verme				Levene $F = .14$ $p = .70$		
Bağımlı	1	363	14.14	5.56		
	2	99	14.7	5.43	-.87	.38
Karar				Levene $F = .11$ $p = .73$		
Verme	1	363	15.48	4.98		
	2	99	14.9	5.26	0.97	.33
Anlık Karar				Levene $F = 1.13$ $p = .25$		
Verme	1	363	15.48	4.98		
	2	99	14.9	5.26	0.97	.33

Tablo incelendiğinde bütün değişkenlerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir. Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, anne baba davranışları ve karar verme stilleri düzeylerinin daha önce sınava girme sayılarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

4.6. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri, karar verme stilleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Çalışmadaki bütün sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Akademik motivasyon ve rasyonel karar verme stili arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($r=.444, p<.001$) sezgisel karar verme stili ($r=.0214, p<.001$) ve bağımlı karar verme stili ($r=.223, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Akademik motivasyon, kaçınma karar verme stili ($r=-.088, p>.05$) ve anlık karar verme ($r=.007, p>.05$) stili arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Akademik motivasyon ile anne duyarlık ($r=.225, p<.001$) ve baba duyarlık ($r=.181, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ile anne davranışsal denetim ($r=-.152, p<.01$) ve baba davranışsal denetim ($r=-.148, p<.01$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon ile anne psikolojik kontrol ($r=.45, p>.05$) ve baba psikolojik kontrol ($r=.020, p>.05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Akademik motivasyon anne özerklik ($r=.242, p<.001$) ve baba özerklik ($r=.215, p<.001$) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Rasyonel karar verme stili ile anne duyarlık ($r=.226, p<.001$) ve baba duyarlık ($r=.24, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Rasyonel karar verme stili ile anne davranışsal denetim ($r=-.111, p<.05$) ve baba davranışsal denetim ($r=-.235, p<.001$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Rasyonel karar verme stili ile anne psikolojik kontrol ($r=-.073, p>.05$) ve baba psikolojik kontrol ($r=-.012, p>.05$) arasında da ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Rasyonel karar verme stili ile anne özerklik desteği ($r=.231, p<.001$) ve baba özerklik desteği ($r=.305, p<.001$) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sezgisel karar verme stili ile anne duyarlık ($r=.142, p<.01$) ve baba duyarlık ($r=.171, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ile anne davranışsal denetim ($r=-.141, p<.01$) ve baba davranışsal denetim ($r=-.181, p<.001$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ile anne psikolojik kontrol ve baba psikolojik kontrol arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sezgisel karar verme stili ile anne özerklik desteği ($r=.177, p<.001$) ve baba özerklik desteği ($r=.206, p<.001$) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bağımlı karar verme stili ile anne duyarlılık ($r=.142, p<.01$) ve baba duyarlılık ($r=.192, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; bağımlı karar verme stili ile anne davranışsal denetim ($r=-.069, p>.05$) ve baba davranışsal denetim ($r=-.051, p>.05$) arasında bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bağımlı karar verme stili ile anne psikolojik kontrol ($r=.016, p>.05$) ve baba psikolojik kontrol ($r=-.037, p>.05$) arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bağımlı karar verme stili ile anne özerklik ($r=.164, p<.001$) ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanılırken, baba özerklik ($r=.055, p>.05$) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Kaçınma karar verme stili ile anne duyarlılık ($r=-.103, p<.001$) ve baba duyarlılık ($r=-.105, p<.05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile anne davranışsal denetim ($r=.064, p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, baba davranışsal denetim ($r=.015, p>.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile anne psikolojik kontrol ($r=.335, p<.001$) ve baba psikolojik kontrol ($r=.224, p<.001$) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile anne özerklik ($r=-.130, p<.01$) ve baba özerklik ($r=-.193, p<.001$) arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anlık karar verme stili ile anne duyarlılık ($r=.013, p>.05$) ve baba duyarlılık ($r=-.039, p>.05$) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Anlık karar verme stili ile anne davranışsal denetim ($r=-.153, p<.01$) ile arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, baba davranışsal denetim ($r=-.021, p>.05$) arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Anlık karar verme stili ($r=.246, p<.001$) ile anne psikolojik kontrol ve baba psikolojik kontrol ($r=.027, p<.001$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlık karar verme stili ile anne özerklik ($r=.055, p>.05$) ve baba özerklik ($r=-.049, p>.05$) arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 4.8.*Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Baba Duyarlık	—													
2.Baba Davranışsal Denetim	-.47***	—												
3.Baba Psikolojik Kontrol	-.11*	.06	—											
4.Baba Özerklik	.64***	-.67***	-.02	—										
5.Anne Duyarlık	.47***	-.34***	-.11*	0.41***	—									
6.Anne Davranışsal Denetim	-.2***	.52***	.02	0.31***	-.51***	—								
7.Anne Psikolojik Kontrol	-.15***	.07	.54***	-.10*	-.20***	.04	—							
8.Anne Özerklik	.41***	-.43***	-.08	0.49***	.75***	-.66***	-.12**	—						
9.Rasyonel Karar Verme	.24***	-.23***	-.01	0.30***	.22***	-.11*	-.07	.23***	—					
10.Sezgisel Karar Verme	.17***	-.18***	.03	.20***	.14**	-.14**	-.00	.17***	.34***	—				
11.Bağımlı Karar Verme	.19***	-.05	-.03	.05	.19***	-.06	-.01	.16***	.20***	.24***	—			
12.Kaçınma Karar Verme	-.10*	.15**	.22***	-.19***	-.13**	.06	.33***	-.13**	-.11*	.12**	.25***	—		
13.Anlık Karar Verme	-.03	-.02	.20***	-.04	.01	-.15**	.24***	.05	-.1*	.23***	.07	0.0***	—	
14.Akademik Motivasyon	.18***	-.14**	.02	.21***	.22***	-.15**	.04	.24***	.44***	.21***	.22***	-.08	.007	—

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

4.7. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri, akademik motivasyonu yordanmasına ilişkin bulgular

Bu bölümde, çalışma değişkenleri için hiyerarşik regresyon tabloları sunulacaktır. Verilerin analizi yapılırken değişkenler Jamovi programına sunulmuş ve programın modelleri dikkate alınmıştır. Regresyon analizinden önce ön koşul analizi incelenmiştir.

Tablo 4.9.

Değişkenlere İlişkin Tolerans ve VIF Değerleri

Değişken	Tolerans	VIF
Baba Duyarlık	.497	2.01
Baba Davranışsal Denetim	.412	2.42
Baba Psikolojik Kontrol	.689	1.45
Baba Özerklik	.353	2.84
Anne Duyarlık	.390	2.57
Anne Davranışsal Denetim	.419	2.39
Anne Psikolojik Kontrol	.638	1.57
Anne Özerklik	.298	3.36
Rasyonel Karar Verme	.780	1.28
Sezgisel Karar Verme	.782	1.28
Bağımlı Karar Verme	.805	1.24
Kaçınma Karar Verme	.603	1.66
Anlık Karar Verme	.657	1.52

Ön koşul analizi için değişkenlerin VIF değerleri bulunmuştur. Tablo incelendiğinde çalışmadaki değişkenlerin VIF değerleri 1-5 arasında bulunmuştur. Bu nedenle, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı yoktur (Pan & Jackson, 2008). Ayrıca ön koşul olarak Durbin-Watson otokorelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda 1.89 değerine ulaşılmıştır. Bu değer 1.5-2.5 aralığında olduğu için otokorelasyon yoktur. Ön koşul analizleri sonrasında regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.10.*Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları*

Model	Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F
1. Model	Sabit	46.68	6.46		7.21	< .001			
	Baba Duy	.04	.10	.02	.41	.676			
	Baba Dav	.13	.21	.04	.62	.533			
	Baba Psk	-.006	.17	-.001	-.03	.972			
	Baba Öz.	.43	.24	.13	1.73	.083	.27	.07	4.38
	Anne Duy	.15	.17	.06	.88	.375			
	Anne Dav	-.03	.21	-.01	-.17	.863			
	Anne Psk.	.21	.13	.09	1.65	.100			
	Anne Öz.	.37	.23	.13	1.56	.118			
2. Model	Sabit	20.94	6.91		3.02	.003			
	Baba Duy.	.005	.09	.02	.05	.95			
	Baba Dav.	.21	.19	.04	1.11	.26			
	Baba Psk.	-.03	.15	-.001	-.21	.83			
	Baba Öz.	.19	.23	.13	.85	.39			
	Anne Duy.	.07	.15	.06	.48	.62			
	Anne Dav.	.12	.19	-.01	-.60	.54			
	Anne Psk.	.31	.12	.09	2.54	.01	.48	.23	10.69
	Anne Öz.	.19	.21	.13	.9	.36			
	Rasyonel	.41	.18	.36	7.85	< .001			
	Sezgisel	.03	.15	.01	.25	.79			
	Bağımlı	.51	.16	.14	3.11	.002			
	Kaçınma	-.35	.12	-.14	-2.77	.006			
	Anlık	.19	.13	.07	1.46	.14			

Tablo 10 *Baba Duy Baba duyarlık; Baba Dav Davranışsal Denetim; Baba Psk Baba Psikolojik Kontrol; Baba Öz. Baba Özerklik; Anne Duy Anne Duyarlık; Anne Dav. Anne Davranışsal Denetim; Anne Psk. Anne Psikolojik Kontrol; Anne Öz. Anne Özerklik.*

Tabloda görülen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre modele ilk olarak algılanan anne baba davranış biçimleri dahil edilmiştir. Model 1’de yer alan regresyon

modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=4.38, p<.001$). Algılanan anne baba davranış biçimleri, akademik motivasyonun %5'ini ($R^2_{adjusted}:\%5$) açıklamaktadır. Modele 2. adımda, karar verme stilleri dahil edilmiştir.

2. Modelde yer alan analiz sonucu incelendiğinde regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ($F=10.69, p<.001$), akademik motivasyondaki varyansın %21'inin ($R^2_{adjusted}:\%21$) algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri tarafından açıklandığı görölmektedir. Bununla birlikte anne psikolojik kontrol ($p<.05$) rasyonel karar verme ($p<.001$) ve bağımlı karar verme ($p<.01$) stilinin akademik motivasyonu pozitif ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde tezin sonuç, tartışma ve önerileri yer almaktadır. Tezin bulguları ışığında literatürdeki diğer araştırmalar ile benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır. Son olarak ise ortaya konan bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, inceleme konusu olan değişkenlere göre aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir

1. Mezuna kalan erkek ve kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Algılanan anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan baba davranışsal denetim ve anne davranışsal denetim puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin hem anne hem de baba davranışsal denetim puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mezuna kalan lise erkek ve kız öğrencilerinin karar verme stilleri alt boyutları arasında yer alan bağımlı karar verme ve anlık karar verme puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin bağımlı karar verme puanlarının, erkek öğrencilerin bağımlı karar verme puanlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin anlık karar verme puanlarının da kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Algılanan anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan baba duyarlık, baba davranışsal denetim, anne davranışsal denetim, puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin baba duyarlık puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu, 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin baba davranışsal denetim puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu, 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin anne davranışsal denetim puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme stilleri alt boyutları arasında yer alan sezgisel,

bağımlı, kaçınan, anlık karar verme stillerinin kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmuş, rasyonel karar verme stili puanlarının ise kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu ortaya konmuştur. 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin rasyonel karar verme stili puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

3. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Algılanan anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan baba duyarlık puanlarının mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal alan mezunu olan öğrencilerin eşit ağırlık mezunu öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek baba duyarlık puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karar verme stili puanlarının ise mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Mezuna kalan lise öğrencilerinin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri düzeylerinin daha önceki sınav tecrübesi sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5. Akademik motivasyon ve rasyonel karar verme stili, sezgisel karar verme ve bağımlı karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ile anne duyarlık ve baba duyarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ile anne davranışsal denetim ve baba davranışsal denetim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon anne özerklik ve baba özerklik arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Rasyonel karar verme stili ile anne duyarlık ve baba duyarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Rasyonel karar verme stili ile anne davranışsal denetim baba davranışsal denetim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Rasyonel karar verme stili ile anne özerklik desteği ve baba özerklik desteği arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ile anne duyarlık baba duyarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ile anne davranışsal denetim ve baba davranışsal denetim arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sezgisel karar verme stili ile anne özerklik desteği ve baba özerklik desteği arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağımlı karar verme stili ile anne duyarlık ve baba duyarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı karar verme stili ile anne özerklik ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaçınma karar verme stili ile anne

duyarlık ve baba duyarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile baba davranışsal denetim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile anne psikolojik kontrol ve baba psikolojik kontrol arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma karar verme stili ile anne özerklik ve baba özerklik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonu pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik motivasyondaki varyansın %21'inin anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri tarafından açıklandığı bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

5.2.1. Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulguların tartışılması

5.2.1.1. Cinsiyete ilişkin bulguların tartışılması

Bu çalışmada, mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ise akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaşması ile ilgili farklı sonuçların ortaya konduğu görülmektedir. Alemdağ ve ark., (2014) kız öğrencilerin akademik motivasyonun erkek öğrencilere daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca benzer şekilde Brouse ve ark., (2010) kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna zıt olarak Hakan ve Münire, (2014) erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genç ve Göksu (2019) ve Gülsar (2022) akademik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Turhan, (2020) 2004-2019 arasında Türkiye’de yapılan çalışmaları dahil ederek yaptığı meta-analiz çalışmasında da cinsiyet ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin önemsiz düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç Mesleki eğitime başlamayı ve meslek seçimini temsil eden üniversiteye yerleşme sürecinde tüm öğrencilerin benzer şekilde bu seçimi önemseydiği şeklinde ifade edilebilir. Literatürde bu konuda farklı sonuçların ortaya

konmuş olmasının sebebi olarak farklı sosyoekonomik, eğitim ve kültürel süreçlerden geçmiş olan aile yapıları gösterilebilir.

Çalışmada mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri alt boyutlarından anne ve baba duyarlık puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uysal da (2016) yaptığı çalışmada da anne ve baba duyarlık puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunamamıştır. İnci ve Deniz, (2015) babalık rolü puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Mezuna kalan öğrencilerin anne baba davranış biçimleri alt boyutlarından anne ve baba davranışsal denetim puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin anne-baba davranışsal denetim puanlarının, erkek öğrencilerin anne-baba davranışsal denetim puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dokuyan, (2016) kız öğrencilerin algıladıkları otoriter anne-baba tutum puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada kız öğrencilerin anne-babalarını erkek öğrencilere göre daha koruyucu olarak gördükleri ifade edilmiştir. Özyürek ve Özkan, (2015) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin anne ve babalarını erkek öğrencilere göre daha demokratik olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Bu bulgulara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ailelerini daha otoriter, daha kontrolcü, daha koruyucu olarak gördükleri sonucuna ulaşılabılır. Erkeklere daha fazla özgürlük verilmektedir. Bu da toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir niteliktedir.

Bu çalışmada mezuna kalan öğrencilerin rasyonel, kaçınma, sezgisel karar verme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, bağımlı ve anlık karar verme stillerinin ise cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin bağımlı karar verme stili puanlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin anlık karar verme puanlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde Dilmaç ve Bozgeyikli, (2009) anlık karar verme boyutunda erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Bu araştırma, çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Kelecek ve ark.(2013) yaptığı çalışmada kadın ve erkek sporcuların karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Halim Ulaş ve ark.(2015) erkek öğretmen adaylarının kaçınan karar verme stili puanlarının kadın öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak karar verme stillerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Anlık karar verme puanlarının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre fazla olması kız öğrencilerin karar verirken erkeklere göre

ailelerine daha bağımlı hareket etmeleri ile açıklanabilir. Bunun yanında erkek çocukların daha dürtüsel olması ile açıklanabilir (Chapple & Johnson, 2007).

5.2.1.2. Kardeş sayısına ilişkin bulguların tartışılması

Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonlarının kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu De ve Singh (1970) ile tutarlıdır. Ancak Çeliköz (2010) ve Ghiyal ve Dhanda (2018) yaptıkları çalışmalarda kardeş sayısının artmasının akademik motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak Fatima ve ark., (2018) kardeş sayısı arttıkça içsel motivasyonun yükseldiği sonucunu ortaya koymuştur. Ünal-Karagüven, (2015) bu durumun sebebinin tek çocukların, etkileşimde bulunacakları kardeşlerinin olmaması sebebiyle etkileşim ve birbirlerini motive etme eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada sınırlı bir veri grubu ile çalışıldığından dolayı bu sonuca ulaşılmış olabilir.

Bu çalışmada 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan öğrencilerin baba duyarlılık puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu, 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin baba davranışsal denetim puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu, 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin anne davranışsal denetim puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Erdoğan, 2007; İnci & Deniz, (2015), anne-baba tutumlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Yıldırım ve Sezer (2018) ise kardeş sayısı 5 olan öğrencilerin kardeş sayısı 2 olanlara göre anne babalarını daha fazla koruyucu olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kardeş sayısının artması ile anne babanın daha koruyucu ve kontrolcü olarak algılanmasının sebebi babanın baş etme mekanizmasının daha fazla çalışması ile ilişkili olabilir. Yine kardeş sayısının artması ile anne ve babanın daha az ilgi ve şefkatli olarak algılanması ise ilgi ve şefkatin daha fazla çocuğa bölünmesi ile açıklanabilir.

Mezuna kalan öğrencilerin sezgisel, bağımlı, kaçınan, anlık karar verme stillerinin kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bulunmuş, rasyonel karar verme stili puanlarının ise kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu ortaya konmuştur. 3 ve daha fazla kardeşi olan mezuna kalan lise öğrencilerinin rasyonel karar verme stili puanlarının 2 kardeş olan mezuna kalan lise öğrencilerinden anlamlı bir biçimde düşük olduğu sonucu bulunmuştur. Yıldırım Keskin (2020), öğrencilerin klinik karar verme algılarını, kardeş sayısından etkilemediğini ifade etmiştir. Kabataş Memiş ve

ark. (2016), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını ifade etmiştir.

5.2.1.3 Mezuniyet alanına ilişkin bulguların tartışılması

Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Madran, (2020) lise öğrencilerinin katılımı ile yürüttüğü çalışmada bölüm/alan değişkenine göre öğrencilerin Almanca öğrenme motivasyonlarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Çetin (2020)'in üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye yerleşen öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyon düzeylerinin sayısal puan türü ile girenlerden daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Alemdar'ın (2018) öğretmen adaylarının katılımı ile yürüttüğü çalışmada ise sözel bölümde eğitim gören öğretmen adaylarının sayısal ve eşit ağırlık bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede başarı odaklı motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Anne baba davranış biçimleri alt boyutları arasında yer alan baba duyarlılık puanlarının mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal alan mezunu olan öğrencilerin eşit ağırlık mezunu öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek baba duyarlılık puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karar verme stili puanlarının ise mezuniyet alanına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Tatlılıoğlu (2014) yaptığı çalışmada sözel puan ile üniversiteye yerleşen öğrencilerin, kaçınan ve anlık karar verme stili sayısal puan ile üniversiteye yerleşen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. M. E. Deniz (2002) yaptığı çalışmada sözel puan ile üniversiteye yerleşen öğrencilerin rasyonel karar verme stili puan ortalamalarının sayısal puan ile yerleşenlerden önemli ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalardaki farklı bulguların sebebi olarak 18-20 yaşın henüz karar verme stillerinin tam olarak sağlıklı olamayabileceği yıllar olması gösterilebilir.

5.2.1.4 Sınav tecrübesine ilişkin bulguların tartışılması

Mezuna kalan öğrenciler arasında üniversite sınavına daha önce iki kez giren öğrenciler ile daha önce 1 kez giren öğrenciler arasındaki akademik motivasyon, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri bulguları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Literatüre bakıldığında, Tösten'in (2012) yaptığı çalışmada

öğretmenlerin KPSS'ye yönelik genel algılarında, sınav tecrübesine göre anlamlı olarak farklılaşma olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada daha önce KPSS'ye giren öğretmenlerin KPSS sınav tecrübesi olmayan göre sınava dair daha olumlu anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, sınav tecrübesi daha yüksek olan öğrencilerin daha fazla deneme yapmanın avantajlarını tam anlamıyla elde edemediği veya bu sürecin öğrencilerin performansını iyileştirmede etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ilk sene başarısızlıkları ile barışık olan algılanan anne baba davranış biçimlerinin ikinci sene değişmemesi ve çocuklarına destek vermeye devam etmesi ile ilişkilendirilebilir. Bunların yanı sıra mezuna kalan öğrencilerin yaşlarının da 18 ve üzerinde olması bu durumu açıklama konusunda yardımcı olabilir.

5.2.2 Mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonu yordamasına ilişkin bulguların tartışılması

Analiz sonuçlarına göre akademik motivasyondaki varyansın %21'inin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri tarafından açıklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin akademik motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri, öğrencilerin anne ve babalarının tutumlarını ve yaklaşımlarını nasıl algıladıklarını ifade etmektedir. Bu sonuca göre, bu faktörler, öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkilemektedir. Anne ve babanın davranış biçimlerinin, öğrencilerin başarılarına, hedeflerine ve çabalarına olan inançlarını şekillendirme konusunda etkili olduğu söylenebilir. Ezgi (2018) yaptığı çalışmada anne babaların tutumlarının çocukların spor motivasyonunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Banerjee ve Halder, (2020) ebeveynlik tarzlarının akademik motivasyon konusunda önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Prabandari ve Yuliati (2016) ergenler ile yürüttüğü çalışmada akademik motivasyonun otoriter ve izin verici anne baba tutumlarından etkilendiğini ortaya koymuştur.

Güven ve ark.'nın (2020) Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü nitel çalışmada motivasyonun karar verme sürecinde etkili olduğu sonucu ortaya koyulmuştur. Uçar ve Aktaş, (2020) çalışmalarında dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Arslan ve Demir (2020), yaptıkları çalışmada rasyonel ve sezgisel karar verme

stillerinin motivasyon düzeyini etkilediği ve bu artışın performansı arttırdığını ifade etmişleridir. Bhuiyan, (2010) karar verme ve motivasyonun anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmanın bulgularının desteklendiği görülmektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının akademik motivasyonunu desteklemek için kendi davranış biçimlerini ve karar verme stillerini dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Ebeveynler, çocuklarının başarılarına olan inançlarını desteklemeli, onları motive etmeli ve karar verme süreçlerinde özerkliklerini de dikkate alarak, aktif bir rol oynamalıdır.

5.3. Öneriler

Bu çalışma, mezuna kalan öğrencilerin algılanan anne baba tutumları ve karar verme stillerinin, akademik motivasyon üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın çalışma grubu Eskişehir, Denizli ve İzmir’de öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı illerde yaşayan bireylerle yeni araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmanın değişkenleri akademik motivasyon, anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleridir. Stres, benlik saygısı, akademik erteleme gibi değişkenlerle ilgili yeni çalışmalar yürütülebilir.
- Nitel çalışmalar, standart ölçekler yerine tercih edilebilir; gözlem ve görüşme teknikleri bu bağlamda kullanılabilir. Ayrıca, araştırma hem nitel hem de nicel yöntemleri içeren bir yaklaşımla da yürütülebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bulgularda da yer aldığı gibi, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stilleri öğrencilerin akademik motivasyonunu açıklamaktadır. Sınava hazırlık dönemindeki mezuna kalan öğrencilerin, beklentileri, yaşadıkları zorluklar, motivasyon düzeyleri ile ilgili anne ve babaları bilgilendirilebilir. Bu bilgilendirme sonucunda seminerler, atölye çalışmaları veya ebeveyn-öğrenci etkileşimleri gibi etkinlikler aracılığıyla etkili rehberlik hizmeti sunulabilir.

- Ebeveynlerin, mezuna kalan öğrencilerle iletişim kurarken destekleyici bir dil ve iletişim tarzı kullanmaları önemlidir. Anne babaların çocukları ile onları motive ederek iletişim kurmaları, onların akademik motivasyonunu artırabilir. Ebeveynlere, etkili iletişim becerilerini geliştirmek ve ev ortamındaki stresin azaltılması için kaynaklar ve öneriler sunulabilir.
- Mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonu üzerinde psikolojik faktörlerin etkisi göz önünde bulundurularak, özel öğretim kurumlarında sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsamlı olarak sunulması önerilebilir. Bu birimler, mezuna kalan öğrencilere stresle başa çıkma becerileri, motivasyonlarını artırma ve hedeflere yönelik destek sağlama konularında yardımcı olabilir.
- Sonuç olarak, bu araştırma, algılanan anne baba davranış biçimleri ve karar verme stillerinin mezuna kalan öğrencilerin akademik motivasyonunu önemli ölçüde açıkladığını ortaya koymaktadır. Ebeveynler, çocuklarına destek sağlamak ve akademik motivasyonlarını artırmak için çocuklarına daha özerk alan sağlamalı ve müdahaleci yaklaşımdan kaçınmalıdır. Öğrencilerin rasyonel karar verme stilleri sergilemeleri gerektiğini bilmelidirler. Dolayısıyla öğrencilere rasyonel karar verme becerilerini geliştirici grup çalışması yapılabilir.

5.3.3. Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Politika üreticiler, mezuna kalan öğrencilere ücretsiz olarak destek programları sunabilir. Bu programlar, öğrencilere sınav stratejileri, ders tekrarları, kariyer planlama hizmetleri, üniversite seçimleri ve başvuru süreçleri gibi konularda destek sağlamalıdır.
- Mezuna kalan öğrencilerin stres, kaygı ve motivasyon eksikliği gibi sorunlarını ele almak için ücretsiz psikolojik destek sağlanmalıdır.
- Eğitim sistemi, sınav odaklı değil, genel olarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek şekilde reforme edilmelidir. Bu, sadece mezuna kalan öğrencilere değil, tüm öğrencilere fayda sağlayabilir.
- Mezuna kalan öğrencilerin de yararlanabileceği öğrencilik hizmetleri, (otobüs kartı vs.) bütün illerde yaygınlaşabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9). doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Acat, M. B., ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin karar verme stratejileri ve akademik başarılarının öğrenme motivasyonlarını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2661-2678.
- Adair, J., Kalaycı, N., & Korkmaz, G. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Akbağ, M., & Erturan, N. (1995). Liseli ergenlerin anne-baba tutumlarını algılamaları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 7. 1-15.
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akhtar, Z. (2012). The effect of parenting style of parents on the attachment styles of undergraduate students. *Language in India*, 12(1), 555-566.
- Akıntuğ, Y., & Birol, C. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve karar verme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-115.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175. doi:[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)

- Alemdağ, C., Erman, Ö., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alemdar, E. (2018). *Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Amrollahi Beyooki, A., Sepahmansour, M., & Ghanbaipannah, A. (2021). Structural model of Students' academic motivation based on the teacher-student relationship, school attachment, and metacognitive awareness through self-mediation. *International Journal of Pediatrics*, 9(2), 13077-13090.
- Arslan, E. T., & Demir, H. (2020). Yöneticilerin karar verme biçiminin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 115-131.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Vizyoner Dergisi*, 11(26).
- Atlantic, T. (2014). South Korea's testing fixation. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/11/south-korean-seniors-have-been-preparing-for-today-since-kindergarten/508031/> sayfasından 05.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. doi:10.1006/jado.2000.0308
- Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(18), 85-100.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Aydın, B. (2021). *İşletmelerde liderlik ve motivasyon (Pozitif yaklaşımlar)*. Ankara: Gazi kitabevi.

- Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32(4), 963-976. doi:10.1016/j.adolescence.2008.08.003
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 7(2), 57-73.
- Banerjee, R., & Halder, S. (2020). Parenting style and academic motivation: A critical review. *Indian Journal of Positive Psychology*, 11(3), 172-178.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Barber, B. K., Bean, R. L., & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263–289). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10422-009
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), i-147.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(108), 61-69. doi:https://doi.org/10.1002/cd.128
- Bavolar, J., & Bacikova-Sleskova, M. (2020). Psychological protective factors mediate the relationship between decision-making styles and mental health. *Current Psychology*, 39(4), 1277-1286.
- Bavolar, J., & Bacikova-Sleskova, M. (2020). Decision-making styles and mental health—A person-oriented approach through clustering. *Journal of Behavioral Decision Making*, 33(5), 629-642. doi:10.1002/bdm.2183

- Bavolar, J., & Orosová, O. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision making*, 10(1), 115-122.
- BBC. (2018). Suneung: The day silence falls over South Korea. <https://www.bbc.com/news/world-asia-46181240> sayfasından 05.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Bedel, A., & Özdemir, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinde otomatik düşüncelerinin ve karar verme stillerinin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 309-325.
- Berdida, D. J. E. (2023). Resilience and academic motivation's mediation effects in nursing students' academic stress and self-directed learning: A multicenter cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, 69, 103639.
- Bhuiyan, A. H. (2010). Employee participation in decision making in RMG sector of Bangladesh: Correlation with motivation and performance. *Journal of Business and Technology (Dhaka)*, 5(2), 122-132.
- Birch, E.-R., & Miller, P. W. (2007). The characteristics of gap-year? Students and their tertiary academic outcomes. *Economic Record*, 83(262), 329-344. doi:10.1111/j.1475-4932.2007.00418.x
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(21), 83-98.
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), n1.
- Bursa, B. (2019). Öğrenci dostu ulaşımaya devam. 06.04.2020 tarihinde <https://www.bursa.bel.tr/ogrenci-dostu-ulasima-devam/haber/28470> adresinden alınmıştır.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(40).
- Cavusoğlu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743.

- Cetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research*, 11(2), 95-106.
- Chapple, C. L., & Johnson, K. A. (2007). Gender differences in impulsivity. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 5(3), 221-234.
- Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1357-1365. Doi:doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.240
- Çelikten, M., Gılıç, F., Çelikten, Y., & Yıldırım, A. (2019). Örgüt yönetiminde karar verme süreci: Bitmeyen bir tartışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2).
- Çetin, Ç. (2020). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çiçek, M. İ. (2017). Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin matematik başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 291-305.
- Çolakkadıoğlu, O., & Doğan Dolapçioğlu, S. (2017). Self-esteem and decision making styles in decision making as the predictors of critical thinking dispositions of university students. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 209 - 222.
- De, B., & Singh, R. (1970). Home adjustment as a determinant of academic motivation. *Indian Educational Review*, 5(2), 52-58.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. doi:10.1037/h0030644
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120. doi:10.1037/h0032355
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer US.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-2).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory., *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage.

- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dekkers, T. J., Huizenga, H. M., Popma, A., Bexkens, A., Zadelaar, J. N., & Jansen, B. R. J. (2020). Decision-making deficits in adolescent boys with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): an Experimental assessment of associated mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(4), 495-510. doi:10.1007/s10802-019-00613-7
- Delhaye, M., Beyers, W., Klimstra, T. A., Linkowski, P., & Goossens, L. (2012). The Leuven adolescent perceived parenting scale (LAPPS): Reliability and validity with French-speaking adolescents in Belgium. *Psychologica Belgica*, 52(4), 289-305.
- Demir, G. T., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Bireysel ve takım sporcularının karar verme stilleri ve mental iyi oluş düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 176-191.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Demirbilek, N., & Han, F. (2022). Üniversite öğrencilerinde akademik özyeterliğin yordayıcıları olarak akademik motivasyon, sosyal bağlılık ve erteleme eğilimi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(24), 311-324. doi:10.29029/busbed.1165591
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Deniz, M., & Avşaroğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama düzeyinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 121-138.
- Dewberry, C., Juanchich, M., & Narendran, S. (2013). Decision-making competence in everyday life: The roles of general cognitive styles, decision-making styles and personality. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 783-788. doi:10.1016/j.paid.2013.06.012

- Dilmaç, B., & Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20, 553-561. doi:10.1080/09720073.2015.11891759
- Doğruyol, S., & Yetim, Ü. (2019). Ebeveyne bağlanma, algılanan anne/baba tutumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Nesne*, 7(14), 34-51.
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Donga. (2002). Repeaters likely to increase <https://www.donga.com/en/article/all/20021112/225771/1/Repeaters-Likely-to-Increase> sayfasından 05.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology enhanced learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & Education*, 137, 104-113.
- Ebrahimi, L., Amiri, M., Mohamadlou, M., & Rezapur, R. (2017). Attachment styles, parenting styles, and depression. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 1064-1068.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51(4), 380-417. doi:10.1037/h0053870
- Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic management journal*, 13(S2), 17-37.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 6. Baskı.
- El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between Self-Regulated Learning Strategies, Learning Motivation and Mathematics Achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111.

- Elias, M. J., and S. E. Tobias. 1990. *Problem solving/decision making for social and academic success*. Washington, D.C.: National Education Association, New Jersey.
- Engin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. (yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Erdik, C., & Altıparmak, S. (2012). Liseden mezun olup üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde başarı güdüsü, sürekli kaygı düzeyi ve etkileyen etmenler. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-9.
- Erdoğan, Ö., & Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 51-72.
- Erdoğan, m. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.
- Erdoğan, M. Y., & Gündoğmuş, G. (2020). Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 158-168.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar stratejileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 60-74.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Eri E. (2018). Futbol altyapı sporcularında algılanan ebeveyn tutumları ile başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Research in Sport Science*, 3(2), 80-92.
- Fathi, E., Gorji, Z., & Esmaeily, M. (2011). The Relationship between parenting styles and Attachment Styles in men and women with infidelity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3743-3747.
- Fatima, S., Sharif, H., & Zimet, G. (2018). Personal and social resources interplay synergistically to enhance academic motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 196-226.

- Fridkin, L., Fonts, N. B., Quay, K., & Zwiener-Collins, N. (2023). Understanding effects of COVID-19 on undergraduate academic stress, motivation and coping over time. *Higher Education Quarterly*, 2-15. doi: 10.1111/hequ.12425
- Gawel, J. E. (1996). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 11.
- Genç, G. A., & Göksu, V. (2019). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri ile fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 307-331.
- Ghiyal, R., & Dhanda, B. (2018). Socio-economic status as predictor of academic motivation among adolescents. *International Journal Of Current Research*, 22(7), 5-11.
- Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450-470. doi:10.1006/ceps.2001.1104
- Gökalp, F., & Murat, M. (2020). Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16, 5841-5883.
- Gökoğlan, K., & Kaval, U. (2020). Öğrencilerin kariyer stratejileri üzerine bir araştırma: Dicle üniversitesi örneği. *Turkish Business Journal*, 1(1), 15-28.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlioğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Prospective Teachers' Perceptions Of Academic Motivation Levels*, 17(3), 99-127.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 574-587.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Güdül, M. D. (2016). *Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Güllü, K., & Şahin, A. (2015). Öğrencilerin özel dershanelerin hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve bir uygulama. *Social Sciences*, 10(2), 37-57.
- Gülsar, Z. (2022). Üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında motivasyonun rolü. *Pearson Journal*, 7(20), 201-213.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 4(s 271).
- Güven, S., Gediz, B. Ö., & Kosukoglu, N. (2020). Karar verme sürecinde motivasyon ve yaratıcılığın etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(33), 41-69.
- Habertürk. (2019). Mezuna kalmak ne demek? Mezuna kalınca ne oluyor? <https://www.haberturk.com/mezuna-kalmak-ne-demek-mezuna-kalinca-ne-oluyor-2505472> sayfasından 04.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Hakan, K., & Münire, E. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715.
- Halim Ulaş, A., Epçaçan, C., Epçaçan, C., & Koçak, B. (2015). Öğretmen adaylarının karar vermede özsaygı düzeyi ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Hamarta, E., BaltacıI, Ö., Ömer, Ü., & Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 73-82.
- Han, Y.-K., & Yeo, A.-N. (2021). A study on dental hygiene and career maturity of students based on Alderfer's ERG Theory. *Journal Of Dental Hygiene Science*, 21(2), 86-95.
- Hansson, P. H., ve Andersen, J. A. (2007). The Swedish principal: Leadership style, decision-making style, and motivation profile. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11.
- Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (2000) *Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation*. San Diego: Academic Press.
- Harackiewicz, J. M., & Sansone, C. (2000). Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 79-103). San Diego: Academic Press.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.

doi:[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)

- Herz, L., & Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: A cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian adolescents. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), 742-761.
- Hur, Y. (2018). Testing Herzberg's two-factor theory of motivation in the public sector: Is it applicable to public managers? *Public Organization Review*, 18(3), 329-343. doi:10.1007/s11115-017-0379-1
- Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting style as a moderator for students' academic achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 487-493. doi:10.1007/s10956-011-9340-1
- İBB.(2023). İstanbulkart. 14.06.2023 tarihinde <https://bireysel.istanbulkart.istanbul/welcome-faq> adresinden alınmıştır.
- İnci, M. A., & Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Jadon, P. S., & Tripathi, S. (2017). Effect of authoritarian parenting style on self esteem of the child: A systematic review. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3(3), 909-913.
- Jang, O.-J., Park, S.-C., Kim, S.-G., Lee, J.-S., ve Kim, J.-H. (2019). How early life stress and insecure attachment affect decision-making style and motivation to use alcohol: a structural equation model. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(2), 178-181. doi:10.1080/24750573.2019.1611019
- Jones, A. (2004). *Review of gap year provision*: Department for Education and Skills London.
- Kabataş Memiş, E., Bozkurt, R., Cevizci, E., Avunç, F., & Öğretmen, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejisi ve fen okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(4), 16-30.
- Kahveci, S. (2022). *Sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin, velilerinin helikopter ebeveyn tutumlarına ilişkin algıları: Merkezefendi ilçe örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.

- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of Industrial And Organizational Psychology*, 1(2), 75-130.
- Kaplan, Y., & Ak, T. (2018). Ergenlerde psikolojik belirtiler ve problem davranışlarda anne-baba tutumlarının rolü. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 154-171.
- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Karamanlioğlu, A. U., & Basım, N. (2022). Sosyal zekânın karar verme stiline olan etkisinde bilişsel esnekliğin düzenleyici rolü. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 148-164.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karcı, A. ve Topkaya, N. (2023). Ergenlerde anne baba tutumlarının umut ve iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 99-114.
- Karçkay, A. T. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karçkay, A. T. (2004). Karar verme stilleri ölçeğinin öğretmen adayları için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(16), 118-127.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. Kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 1-18.
- Keçeli-Kayıslı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Kelecek, S., Altıntaş, A., & Aşçı, F. H. (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612.

- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 127-140.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), 302-317. doi:10.1037/1089-2680.10.4.302
- Kotni, V. V. D. P., & Karumuri, V. (2018). Application of Herzberg two-factor theory model for motivating retail salesforce. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 24-42.
- Koyuncuoglu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 125-143.
- Köksal, A., & Gazioğlu, E. İ. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 133-146.
- Köse, E. (2020). *Ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Křeménková, L. (2019). An analysis of the relationship between academic motivation and academic achievement in university students. *11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma*. doi: 10.21125/edulearn.2019.2348
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi* (Vol. 4). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutlu, A., & Apaydın, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne baba tutumlarının kariyer gelişimleri ile ilişkisi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 54-72.
- Kuzgun, Y., & Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 69-77.

- Küçüker, B., & Tekin, U. (2018). 7,8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68.
- Küçüker, K. (2022). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin etkisinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W.-L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 157-172.
- Leykin, Y., & DeRubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the Decision Styles Questionnaire. *Judgment and Decision making*, 5(7), 506-515.
- Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, 8, 2120.
- Luan, H., Li, T.-L., & Lee, M.-H. (2020). High school students' environmental education in taiwan: scientific epistemic views, decision-making style, and recycling intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*. doi:10.1007/s10763-020-10136-z
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation. *Research Roundup*, 10(3), n3.
- Lunenburg, F. C. (2010). The decision making process. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4), 1-13.
- Lyons, K., Hanley, J., Wearing, S., & Neil, J. (2012). Gap year volunteer tourism: Myths of global citizenship? *Annals of Tourism Research*, 39(1), 361-378. doi:https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.04.016
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1006
- 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: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- Madran, F. (2020). *Lise öğrencilerinin Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Mendres Üniversitesi, Aydın.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278. doi:[https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90077-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90077-8)
- Martínez, I., García, J. F., & Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3), 731-745.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49, 2411-2433.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 128, 288-293. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 69-72.
- Miles, J. (2008). The impact of a career development programme on career maturity and academic motivation . (Yayınlanmamış doktora tezi). Fort Hare University, Londra.
- Musaagaoglu, C., & Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 95-98.
- Mutlu, Ş., Kaya, Z. ve Altınışik, K. (2023). Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 60, 56-70.
- Nutt, P. C. (1976). Models for decision making in organizations and some contextual variables which stipulate optimal use. *Academy of Management Review*, 1(2), 84-98.
- O'shea, J. (2011). Delaying the academy: A gap year education. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 565-577.

- Oktaý, G. (2016). *Algılanan anne baba tutumu ile bağlanma biçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Öğüt, O., Dursun, Y., Gülen Şişmanlar, Ş., Coşkun, A., & Sarı, U. (2020). Suça sürüklenen çocukların sosyodemografik özellikleri, algılanan aile işlevselliğinin ve anne-baba tutumlarının suça sürüklenme üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(5), 531-536. doi:10.5455/apd.82287
- ÖSYM. (2018). 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf sayfasından 08.12.2020 tarihinde alınmıştır
- ÖSYM. (2018). 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf sayfasından 8.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2020a). 1983 1974 Yılları Arasındaki Sınavlar. <https://www.osym.gov.tr/TR,788/1983-1974-yillari-arasindaki-sinavlar.html> sayfasından 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2020b). 2020-YKS Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf sayfasından 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2020c). 2020-YKS Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf sayfasından 08.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2020d). Hakkında. <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html> sayfasından 08.12.2020 tarihinde alınmıştır
- ÖSYM. (2021). 2021 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/YERLESTIRME/sayisal_bilgiler_17092021.pdf sayfasından 08.11.2022 tarihinde alınmıştır
- ÖSYM. (2022a). 2022 YKS sayısal verileri. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisabilgiler18072022.pdf> sayfasından 05.05.2023 tarihinde alınmıştır
- ÖSYM. (2022b). Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://www.osym.gov.tr/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf sayfasından 05.05.2023 tarihinde alınmıştır

- ÖSYM. (2023a). 2023 YKS sayısal verileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,25574/yksde-35-milyondan-fazla-aday-terdokecek-12062023.html> sayfasından 05.07.2023 tarihinde alınmıştır.
- ÖSYM. (2023b). 2023 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://cdn.osym.gov.tr/sayisalbilgileryd20082023.pdf> sayfasından 25.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Özbaş, A. A., Sayın, A., & Coşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 81-89.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özdemir, S., & Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, (24), 146-153.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özen, B. (2019). Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Özer, Ö. (2018). Sağlık yönetimi öğrencilerinin karar verme stillerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 421-432.
- Özet, İ. B., & Akacan, B. (2019). Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeyleri ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 217-234. doi:10.17753/Ekev1151
- Özgüven, H. D., Soykan, Ç., & Haran, S. (2003). İntihar girişimlerinde sorun alanları ve tetikleyiciler. *Kriz Dergisi*, 11 (1), 13-24.
- Özyürek, A., & Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3 (Özel Sayı 1), 73-88
- Özzorlu, E., & İnan Kaya, G. (2019). Ortaokulda akademik erteleme: Anne-baba tutumları ve denetim odağı ile ilişkili mi? *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2), 156-181.

- Pan, Y., & Jackson, R. T. (2008). Ethnic difference in the relationship between acute inflammation and serum ferritin in US adult males. *Epidemiology & Infection*, 136(3), 421-431.
- Phillips, S., Pazienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 497-502.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 475-493.
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33
- Prabandari, K., & Yuliati, L. N. (2016). The influence of social media use and parenting style on teenagers' academic motivation and academic achievement. *Journal of Child Development Studies*, 1(1), 39-53.
- Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A., & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire – revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(2), 119-127. doi:10.1023/A:1015344909518
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16. doi:10.1108/09684889610125814
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), 848.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International Journal Of Services Sciences*, 1(1), 83-98.
- Saltalı, N. D., & İmir, H. M. (2018). Parenting styles as a predictor of the preschool children's social behaviours. *Participatory Educational Research*, 5(2), 18-37.

- Sarıca, R. (2017). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 822-846.
- Sayım, F. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri. *Konu Tespiti– Süreç Yönetimi–Tez Yazımı*, 2. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831. doi:10.1177/0013164495055005017
- Seçer, E., Korucu, T. Ş., Uzunlar, H., Güldane, D., & Özer Kaya, D. (2022). Sağlık alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme becerileri ile karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(1), 223-235.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sevim, S. A. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27, 291-300. doi:10.5350/dajpn2014270402
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- SGK. (2023). Gençler genel sağlık sigortasından nasıl yararlanmaktadır? <https://www.sgk.gov.tr/Content/Post/46f39449-681c-4979-9780-9432d56c1478/Gencler-Genel-Saglik-Sigortasindan-nasil-yararlanmaktadır-2023-01-25-02-09-19-sayfasindan-05.05.2023-tarihinde-alinmistir>.
- Shahid, W., & Farhan, S. (2022). The effect of self-compassion intervention on academic motivation and academic stress on mental health of students in hybrid learning. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 3(2), 165-181.
- Shanteau, J. (1988). Psychological characteristics and strategies of expert decision makers. *Acta Psychologica*, 68(1-3), 203-215.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.

- Simon, H. A., Dantzig, G. B., Hogarth, R., Plott, C. R., Raiffa, H., Schelling, T. C., Winter, S. (1987). Decision making and problem solving. *Interfaces*, 17(5), 11-31.
- Simons, H. D., Van Rheeën, D., & Covington, M. V. (1999). Academic motivation and the student athlete. *Journal of College Student Development*, 40, 151-162.
- Sivrikaya, A. H. (2019). The Relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2005). *Handbook of parenting* (M. H. Bornstein Ed. 3rd ed. Vol. 1). New York: Psychology Press.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: an integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42(2), 305.
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.004>
- Sözcü, (2020). Mezuna kalmak ne demek? Mezuna kalmak ne anlama gelir?
<https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/mezuna-kalmak-ne-demek-mezuna-kalmak-ne-anlama-gelir-5954660/> sayfasından 04.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Sözcü, (2023). Üniversite sınavı mezuna kaldı.
<https://www.sozcu.com.tr/2023/egitim/universite-sinavi-mezuna-kaldi-7715634/> sayfasından 16.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Sarıkaya, M., & Atilla, G. (2018). Hekimlerde duygusal zekânın karar verme stilleri üzerine *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1351-1369.
- Stavroulaki, E., Li, M., & Gupta, J. (2020). Perceived parenting styles, academic achievement, and life satisfaction of college students: the mediating role of

- motivation orientation. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-020-00493-2
- Steele, E. H., & McKinney, C. (2019). Emerging adult psychological problems and parenting style: Moderation by parent-child relationship quality. *Personality and Individual Differences*, 146, 201-208.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730.
- Subaşı, D., & Özçelik, A. Ö. (2019). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-47.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- 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.
- Şahin, S., Özaydın, S., & Siyez, D. M. (2019). Yetişkin kariyer endişeleri ölçeği kısa formu: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 166-193.
- Şeker, Ş. E. (2014). Maslow’un ihtiyaçlar piramidi (Maslow hierarchy of needs). *YBS Ansiklopedisi (1)*, 35-37.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(04), 268-292.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Boston: Pearson.

- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 150-170.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 17(4), 1559-1566.
- Tekin, Ö. A., & Ehtiyar, R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3394-3414.
- Tekke, M. (2019). Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1704-1712.
- Tezel, A. (2011). Aile içi iletişim. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931-944. doi:10.1016/s0191-8869(03)00162-4
- Titrek, O., Konak, H., & Titrek, A. (2013). Öğretmen adaylarının özbilinç düzeyi ile özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 76.
- Tösten, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına kpss yönelik görüşlerinin belirlenmesi Kars ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(7), 109-123.
- Tunç, A., & Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88(1), 87-108.
- Turhan, N. S. (2020). Gender differences in academic motivation: A meta-analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 211-224.
- Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29-37.

- TÜİK. (2023). İstatistiklerle Gençlik, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Genclik-2022-49670> sayfasından sayfasından 5.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tükel, Y. (2020). Antrenörlerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri. *Sportive*, 4(1), 43-56.
- Uçar, M. Y., & Aktaş, N. Z. (2020). Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 372-397.
- Ulukaya, S., & Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 89-102.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262. doi:<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1114>
- Upadhy, P., & Lynch, R. (2019). A comparative study of student motivation and academic achievement in Grade 8 science under teacher-centered and student-centered instructional methods at Triamudomsuksa Pattanakarn School, Thailand. *Scholar: Human Sciences*, 11(1), 108-108.
- Urdan, T., & Pajares, F. (2002). *Academic motivation of adolescents*: IAP: Londra.
- Uygur, S. (2018). Lise öğrencilerinde problem çözme becerilerinin akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme stillerine göre yordanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1014-1026.
- Uysal, V. (2016). Gençlerde empati eğilimi, anne-baba tutumları ve dindarlık. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7-40.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2015). Demographic factors and communal mastery as predictors of academic motivation and test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 1-12.
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4).
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and

- amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vanlommel, K., Vanhoof, J., ve Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: the impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies*, 42(1), 36-53.
doi:10.1080/03055698.2016.1148582.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Veysel, T., & Birol, S. Ş. (2017). Bedensel engelli sporcuların problem çözme becerilerinin karar verme stillerine olan etkisinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 10(49).
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2007). *Development of achievement motivation*. In Handbook of Child Psychology.
- Yatgın, S. (2014). *Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin algılanan anne baba tutumlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yeşiltaş, M. D. (2020). Akademik motivasyon ve genel erteleme davranışının öğrencilerin akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 123-133.
- Yıldırım Keskin, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin klinik karar verme algıları ve klinik karar vermelerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 102-111.
- Yıldırım, O., & Sezer, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba tutumlarına göre kendilerini değerlendirmelerinin ve kardeş ilişkilerinin incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 86-117.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 104-133.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 30(3).
- YÖK. (2021a). 2020 YKS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları <https://istatistik.yok.gov.tr/sayfasindan> 5.06.2021 tarihinde alınmıştır.

- YÖK. (2021b). 2020 YKS öğrenim durumlarına göre yerleşen aday oranları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından 5.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2021c). Öğrenim düzeyine göre öğrenci sayısı. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından 5.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2022). Yükseköğretim kurulunun yükseköğretim kurumları sınavına (YKS) ilişkin aldığı kararlar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yok-ten-yks-ye-iliskin-kararlar.aspx> sayfasından 5.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2023). Yükseköğretim yönetim bilgi sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından 5.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Yurt, E. (2022). Türkiye’de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112.
- Yurt, E., Bozer Özaraç, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14, 3, 669-685.
- Yurtseven, N., & Dogan, S. (2019). Üniversite hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme, akademik motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki yapısal ilişkiler. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 849-876.
- Zahedani, Z. Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(3), 130.
- Zakeri, H., & Karimpour, M. (2011). Parenting styles and self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 758-761.
- Zubizarreta, A., Calvete, E., & Hankin, B. L. (2019). Punitive parenting style and psychological problems in childhood: The moderating role of warmth and temperament. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 233-244.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Kişisel Bilgi Formu	100
EK 2	Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği	101
EK 3	Akademik Güdülenme �l�eği	103
EK 4	Karar Verme Stiller �l�eği	104
EK 5	Veri Toplama Aracı Kullanma �zinleri	105



EK-1**Veri Toplama Araçları****Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda yer alan bilgiler bilimsel amaç için alınacaktır. Bireysel olarak değerlendirilmeyecektir. Gizlilik konusunda sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Sorulara içten vereceğiniz cevaplar çalışmanın doğru sonuçlara ulaşmasını sağlayacaktır.

Muhammed KAVAKLI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Yaş:				
Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek		
Mezuniyet Yılı/Sınava Kaçınıcı kez girdiği:				
Alanı:	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel	
Geçen Yıl YKS Yerleştirme Sıralaması:	0-20.000	20.000-40.000	40.000-60.000	
Anne Eğitim Durumu:	☐ Okur yazar değil	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise
	☐ Yüksekokul / Önlisans	☐ Üniversite Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
Baba Eğitim Durumu:	☐ Okur yazar değil	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise
	☐ Yüksekokul / Önlisans	☐ Üniversite Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
Ailenizin Aylık Gelir Durumu:	☐ 750- 1500	☐ 1500- 2000	☐ 2000- 2500	☐ 2500- 3000
	☐ 3000- 3500	☐ 3500- 4000	☐ 4000- 4500	☐ 4500 ve Yukarı
Seninle Birlikte Kardeş Sayısı:				

EK-2

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Baba Formu

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

		Hiç doğru değil	Genel- likle doğru değil	Biraz doğru	Genel- likle doğru	Her zaman doğru
1.D	Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.PK	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
9.DK(-)	Bana istediğim kadar özgürlük tanımır.	()	()	()	()	()
11.ÖD	Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	()	()	()	()	()
12.PK	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()
16.ÖD	İstediğim şeyler için kendi planlarımı yapmama izin verir.	()	()	()	()	()
17.D	Benimle bir şeyler yapmaktan zevk alır.	()	()	()	()	()
19.ÖD	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Anne Formu

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

		Hiç doğru değil	Genel- likle doğru değil	Biraz doğru	Genel- likle doğru	Her zaman doğru
1.D	Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.D	Bana sık sık gülümser.	()	()	()	()	()
12.ÖD	Bana sık sık kendi hayatımı kendimin düşünmesi gerektiğini söyler.	()	()	()	()	()
16.PK	Bir şeyi onun gördüğü gibi görmezsem bana uzak davranır.	()	()	()	()	()
17.PK	Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	()	()	()	()	()
21.ÖD	Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	()	()	()	()	()

EK-3
AGÖ

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

		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					
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırıyorum ki, teneffüs zili ne zaman çaldığına şaşırıyorum	(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 öğretmenim istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(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)

EK-4

KARAR VERME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bireylerin önemli kararları nasıl aldıklarını tanımlayan ifadeler verilmiştir. Lütfen her ifade için, o ifadeye ne düzeyde katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve maddelerin tümünü yanıtlayınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
2.Karar vermeden önce doğru gerçeklerim vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
4.Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.	☐	☐	☐	☐	☐
6.Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
12.Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.	☐	☐	☐	☐	☐
14.Önemli kararlar ile yüzleştığım zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
17.Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.	☐	☐	☐	☐	☐
19.Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5

Veri Toplama Aracı Kullanma İzinleri



İhsan Bozanoğlu
Alıcı: ben ▾



İlgili ölçek ekte verilmiştir, çalışmalarınızda başarılar dilerim

...



Muhammed Kavaklı
wrote:

İhsan hocam merhaba, ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezimde, Dr. Öğ. Üy. Zerrin Bölükbaşı Macit hocamın danışmanlığında, mezuna kalan lise öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları, motivasyon düzeyleri ve karar verme stilleriyle ilgili bir çalışma yapma düşüncesindeyim. Çalışmamda izninizle geliştirmiş olduğunuz "Akademik Güdülenme Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu sebeple ölçeğin aslını ve puanlama kriterlerini gönderebilerseniz çok sevinirim. Şimdiden çok teşekkür ederim.

İyi Çalışmalar..

Muhammed KAVAKLI



Arzu Taşdelen Karçkay
Alıcı: ben ▾



Merhaba,

Ölçek ektedir. Tezinizde "Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Ölçeğin tüm maddelerini tezde vermeyiniz lütfen.

İyi çalışmalar dilerim.
Seher Sevim

...



Arzu Taşdelen Karçkay
Alıcı: ben ▾



Merhaba,

uyarlama çalışmasını yaptığım ölçek 5 alt boyuttan oluşuyor ve her biri farklı stili ortaya koyuyor ve toplam puan alınmıyor. Çalışmanızda başarılar dilerim. İlgili dokümanlar ekte.

İyi çalışmalar dilerim.

Kimden: Muhammed Kavaklı
Gönderildi: :
Kime: Arzu Taşdelen Karçkay;
Konu: Fwd: Karar Verme Stilleri Ölçeği Kullanım İzni HK.

ÖZGEÇMİŞ

