

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN YORDANMASINDA
OKUL BAĞLILIĞI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ HALİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı KARAKURT

İstanbul
Ocak-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN YORDANMASINDA
OKUL BAĞLILIĞI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ HALİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı KARAKURT

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul

Ocak-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Üye: Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Besra TAŞ

Onay:

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Ergenlerde Akademik Güdülenmenin Yordanmasında Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Halinin Rolü” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Aslı KARAKURT

İmza

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde akademik güdülenme özelliklerinin okul bağlılığı ve öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada bana yardımcı olan ve yol gösteren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Bu sürecin her aşamasında yanımda olan, beni destekleyen, beni her zaman motive eden, her daim yanımda olan, bana sonsuz inanan ve güvenen çok kıymetli anneme ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

Bu çalışmamı en kıymetlim canım anneme ithaf ediyorum...

Aslı KARAKURT

ÖZET
ERGENLERDE AKADEMİK GÜDÜLENMENİN YORDANMASINDA
OKUL BAĞLILIĞI VE ÖZNEL İYİ OLUŞ HALİNİN ROLÜ

Ashı KARAKURT

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU
Ocak-2022- 100 Sayfa

Bu çalışmanın amacı ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin incelenmesidir. Ergenlerde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolünü tespit etmek için gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okullardan araştırmaya gönüllü olarak katılan 255 kız, 147 erkek toplam 402 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada öğrencilere Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı ve Ergen Öznel İyi Oluş Hali Ölçeği ile araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ergenlerde akademik güdülenme, okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluş ölçeği arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Akademik güdülenme ölçeği, okul bağlılığı ölçeği, ergen öznel iyi oluş ölçeğinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yordayıcılık analizlerinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.-Araştırma sonuçlarına göre, davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık bağımsız değişkenlerinin ergenlerde akademik güdülenme bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir. Okul bağlılığı ölçeğinin alt boyutlarından akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin davranışsal bağlılık olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından olan akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin olumlu duygular olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Güdülenme, Okul Bağlılığı, Öznel İyi Oluş Hali

ABSTRACT

THE ROLE OF SCHOOL ENGAGEMENT AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN PREDICTING ACADEMIC MOTIVATION IN ADOLESCENTS

Ashı KARAKURT

Master, Guidance and Psychological Counseling
Thesis Advisor: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU
January-2022- 100 Pages

The aim of this study is to examine school engagement and subjective well-being in predicting academic motivation in adolescents. This research was carried out with a relational screening model to determine the role of school engagement and subjective well-being as a predictor of academic motivation in adolescents. The universe of the research consists of students studying in high schools in Avcılar district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. A total of 402 students, 255 girls and 147 boys, who voluntarily participated in the research from these schools, were taken as samples. In the study, Academic Motivation Scale, School Engagement and Adolescent Subjective Well-Being Scale and the personal information form prepared by the researcher were applied to the students. Pearson correlation analysis was conducted to investigate the relationship between academic motivation, school engagement and adolescent subjective well-being scale in adolescents. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to evaluate whether the academic motivation scale, school engagement scale, and adolescent subjective well-being scale differ according to demographic variables. Multiple linear regression analysis was used for predictive analysis. According to the results of the research, it is seen that the independent variables of behavioral commitment and emotional commitment predict the dependent variable of academic motivation in adolescents. Behavioral commitment is seen to be the variable that most explains academic motivation, one of the sub-dimensions of the school engagement scale. It is seen that the variable that most explains academic motivation, which is one of the sub-dimensions of the subjective well-being scale, is positive emotions.

Keywords: Academic Motivation, School Engagement, Subjective Well-Being



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1.Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Akademik Güdülenme Kavramı.....	8
2.1.2. Akademik Güdülenmeyle İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar.....	11
2.2. Okul Bağlılığı ile İlgili Kuramsal Çerçeve	14
2.2.1. Okul Bağlılığıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	18
2.3. Öznel İyi Oluş Hali ile İlgili Kuramsal Çerçeve	19
2.3.1. Öznel İyi Oluş Hali Kuramları	22
2.3.1.1.Erek (Telic) Kuramı:	22
2.3.1.2.Etkinlik (Activity) Kuramı:	23
2.3.1.3.Tavandan Tabana (Top-down) ve Tabandan Tavana (Bottom- up) Kuramları:	23
2.3.1.4.Yargı Kuramı (Judgment Theories):.....	23
2.3.1.5-Haz-Acı Kuramı:	24
2.3.1.6. Bağ Kuramları:	24
2.3.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Yapılan Araştırmalar	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26

YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli.....	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	26
Tablo 3.1. Örneklemdeki Bireylerin Demografik Özellikleri.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	27
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	28
3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ).....	28
3.3.3. Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ).....	29
3.3.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği.....	29
3.4. İşlem ve Veri Analizi.....	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	32
BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
Tablo 4.1. Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğine Ait Tanımlayıcı Değerler.....	32
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları.....	33
Tablo 4.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinde Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	33
Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları.....	34
Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları.....	35
Tablo 4.6. Yaş Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları.....	36
Tablo 4.7. Anne-Baba Birliktelik Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.8. Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.9. Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları.....	37

Tablo 4.10. Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	38
Tablo 4.11. Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	39
Tablo 4.12. Akademik Güdülenme Ölçeği, Okulu Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin İlişkinine Ait Bulgular	40
Tablo 4.13. Okul Bağlılığı Alt Boyutlarının Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.14. Öznel İyi Oluşun Alt Boyutlarının Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	43
4.15. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.16. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Kendini Aşmayı Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.17. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Bilgiyi Kullanma Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 4.18. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Keşif Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	46
BEŞİNCİ BÖLÜM	47
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	47
5.1. Tartışma	47
5.1.1. Akademik Güdülenmenin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçları ve Tartışması	47
5.1.1.1. Cinsiyet	47
5.1.1.2. Kardeş Sayısı	49
5.1.1.3. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi	49
5.1.1.4. Yaş	50
5.1.1.5. Anne-Baba Birliktelik ve Anne-Baba Sağ Olma Durumu	51
5.1.1.6. Günlük Ders Çalışma Saati	53
5.1.2. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Akademik Güdülenme Eğilimi ile İlişkileri	54
5.1.3. Ergenlerin Okul Bağlılığı Alt Ölçek Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Alt Ölçeklerinin Üzerindeki Yordama Gücü	55
5.1.4. Ergenlerin Öznel İyi Oluş Alt Ölçek Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Alt Ölçeklerinin Üzerindeki Yordama Gücü	56

5.1.5. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Akademik Güdülenme Üzerindeki Yordama Gücü	57
5.1.6. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif Üzerindeki Yordama Gücü	58
5.2. Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	88



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Örneklemdaki Bireylerin Demografik Özellikleri	27
Tablo 4.1: Akademik Güdülenme Ölçeği, Okulu Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğine Ait Tanımlayıcı Değerler	33
Tablo 4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları	34
Tablo 4.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinde Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	33
Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	34
Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	35
Tablo 4.6. Yaş Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	37
Tablo 4.7. Anne-Baba Birliktelik Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları	36
Tablo 4.8. Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları	37
Tablo 4.9. Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları	37
Tablo 4.10. Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	38

Tablo 4.11. Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları	39
Tablo 4.12. Akademik Güdülenme Ölçeği, Okulu Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin İlişkisine Ait Bulgular.....	40
Tablo 4.13. Okul Bağlılığı Alt Boyutlarının Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 4.14. Öznel İyi Oluşun Alt Boyutlarının Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 4.15. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 4.16. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Kendini Aşmayı Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.17. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Bilgiyi Kullanma Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 4.18. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Keşif Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	46

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS : (Statistic Packets For Social Scieinces) Sosyal Araştırmalar İçin
İstatistiksel Program Paketi

AGÖ : Akademik Güdülenme leği

EÖİÖ : Ergen znel İyi Oluş leği

OBÖ : Okul Bağlılığı leği

GA : Gruplar Arası

Gİ : Grup İçi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlar bulunmaktadır.

1.1.Araştırmanın Problemi

Ergenlik, çocuklar ve onların ailelerinde birçok değişimin yaşandığı bir dönemdir. Çocukların hormonları değiştikçe fiziksel olarak da değişim yaşarlar. Bununla beraber duygularında da iniş-çıkışlar yaşarlar. Bu dönemin içinde yaşadıkları duygu değişimlerini anlayamayan bireyler, yaşadıkları problemleri çözmeye çalışırken aynı zamanda duygusal, bilişsel ve sosyal yönlerden de gelişme yaşarlar (Türnüklü ve Şahin, 2004:3-5). Ergenlik döneminde bireyin biyo-psiko-sosyal gelişimi sürerken birey kimlik yapılandırma süreciyle de karşılaşmaktadır (Erikson, 1964).

Okul, ergen bireyin günlük hayatının merkezi durumundadır. Ergen birey, zamanının büyük çoğunluğunu okulda geçirir (Arslan ve Duru, 2017:1-8). Bu süreçte de öğrencilerin bir kısmı okulla ilgili olumlu duygular geliştirirler ve kendilerini okula ait hissederler (Arslan, 2016:1). Bu bağlamda öğrencilerin okul bağlılığıyla ilgili algıları akademik başarılarını da olumlu etkilemektedir (Kırbaç, 2019:8). Eğitimde başarı, öğretmenlerin okulda verdiği derslerde notlarla, testlerden aldıkları puanlar ve kazanılan bilgilerin genel anlamı olan akademik başarı kavramıyla ifade edilmektedir (Carter ve Good, 1973). Başarıyı bir kere elde eden kişiler çok çalışıp motive olmaktadır. Kişilerin bilişsel kapasitelerini kullanırken istekli olmamaları başarılarını etkilemektedir. Başarıyla ilgili konularda özgüvenini kaybetmiş kişiler yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Bandura, 1982:20-26). Kapıkıran ve Özgüngör 'ün (2009:1), yaptığı araştırmada akademik başarının en iyi yordayıcıları olarak okul türü, kardeş sayısı ve güdülenme bulunmuştur.

Güdülenme organizmayı amaca ulaşması için davranış geliştirmeye zorlayan dışsal ve içsel olayların tamamıdır (Erkuş, 1994). Eğitim-öğretim yaşantısında bireye istendik davranış kazandırmak için güdülenme kavramı önemli yer tutmaktadır. Öğrenciden akademik yaşantısının gerektirdiklerine karşı güdülenmesinin yüksek olması istenmektedir (Bozanoğlu, 2004a:20). Güdülenmeyle öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu yüzden de öğrenmek için amaç belirlemek ve okula uyumu kolaylaştırmak için güdülenme kavramı önemli yer tutmaktadır (Yazıcı, 2009). Öğrencinin öğrenebilmesi için bu sürece aktif bir şekilde katılması gereklidir. Yani güdülenmiş olması gereklidir. Öğrenmeye karşı isteksiz olmak başarısızlığa neden olabilir. Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinde güdülenme önemlidir (Kelecioğlu, 1992:1-5).

Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler derslerine karşı ilgili, derse hazır olarak gelmektedirler. Aynı zamanda öğrenmeye karşı daha çok merak duymaktadırlar. Bu doğrultuda akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarısı da artmaktadır. Paslanmaz (2019:6), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin okul iklimi, not ortalaması gibi değişkenlerle anlamlı şekilde yordandığı görülmüştür. Akademik güdülenmeyle ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde akademik güdülenme ve okula bağlanma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Karatepe, 2019:6; Demir, 2017:7). Bu bağlamda akademik güdülenmeyi yordadığı düşünülen değişken okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı, öğrencilerin okula devamı, okuldaki etkinliklere aktif katılım gibi istenen öğrenci davranışları ve öğrencilerin okul çevrelerinden oluşan psikolojik bağlantıların tümüdür (Önen, 2014:1-3).

Okul bağlılığının birçok yararı bulunmaktadır. Örneğin; okulla ilgili olumlu duyguları olan, okuldaki etkinliklere aktif katılım sağlayan öğrencilerin okulu bitirip bağımsız birey olma şansları daha yüksektir (Thomson, 2005:1-6). Okul bağlılığı, öğrencilerin davranışlarını, ilişkilerini ve öğrencinin eğitim-öğretim yaşantısını etkileyen bir kavramdır (Bowlby, 1982). Okula bağlılıkları yüksek olan öğrenciler arkadaş, yönetici ve öğretmenlerini dikkate alırlar. Onların fikir ve beklentilerine değer verirler. Bu yüzden de değer verdikleri bireylerin olumsuz tepkisine sebep olacak davranışlardan kaçınırlar (Silverman ve Teevan, 1986). Okul bağlılığı yüksek öğrencilerin akranlarıyla iletişim

düzeyleri daha olumlu ve okula güven düzeyleri yüksektir (Özdemir ve ark., 2010:1-4). Okul bağlılığının yüksek olmasıyla anti-sosyal davranışları yapma arasında olumsuz ilişki vardır (Gottfredson, Fink ve Graham, 1994:1-14).

Okul bağlılığının üç boyutu bulunmaktadır: Bunlar; davranışsal, bilişsel ve duygusaldır. Duygusal boyutunda, öğrencinin okulla ilgili olan bireylere yönelik duyguları ve okula karşı tutumu yer alır. Davranışsal boyutta öğrencinin akademik, sosyal etkinlikler dışında kalan faaliyetleri yer alır. Bilişsel boyutta ise karmaşık konulara karşı gösterdiği çaba, istek yer alır. Bilişsel bağlılığı yüksek öğrenciler yoğun çalışmak için isteklidir. Başarısızlıkla baş etmede de etkili yöntemler kullanırlar (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004:2-12). Okul bağlılığıyla ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin güçlü, öğrencilerin diğer kişilerin düşüncelerine değer verdiği ve beklentileri yerine getirmek için gayretli olduğu okullarda okul bağlılığının yüksek olduğu görülmekte (Goodenow, 1993:2-12) yine okula bağlılıkları yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve arkadaşlarıyla sosyalleşme oranının daha yüksek olduğu görülmekte (Jenkins, 1997:3-15) ve okula bağlanma konusunda eksiklik yaşayan öğrencilerin ise derse motive olurken zorluk yaşadıklarını, derslere ilgi duymadıkları görülmektedir (Hupfeld, 2007:1-5). Okula bağlanmanın gruba aitlik hissi sağlaması nedeniyle temel bir psikolojik ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyacın doğru bir şekilde karşılanmasının kişide davranışsal, zihinsel ve duygusal iyi oluş açısından önem arz ettiği ifade edilmektedir (Osterman, 2000). Kandemir (2021:5), yaptığı araştırma sonucuna göre akademik güdülenmeyi okula bağlanma ve yaşam doyumu değişkenleri anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buradan yola çıkılarak akademik güdülenmeyi yordadığı düşünülen bir diğer değişken ise öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluşun, kişilerin kendi hayatlarını değerlendirme biçimlerini odak alan bir kavram olduğu söylenebilir (Eryılmaz, Öğülmüş, 2010:1-5). Bu bağlamda öznel iyi oluş, kişilerin duygularıyla ve yaşam doyumlarıyla ilgili yaptıkları genel bir değerlendirme olduğu söylenebilir. Weston'a (1999:1-7) göre öznel iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumu kavramlarıyla ifade edilmektedir. Psikolojide mutluluk kavramı öznel iyi oluşla ifade edilmiştir (Eryılmaz, 2011a:6-9). Geçmişte öznel iyi oluş kavramı tek ele alınırken zaman geçtikçe bileşenlerin ayrılabilir olduğu ve alt bileşenlere ayrılabilceği görülmüştür (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999:2-13).

Öznel iyi oluşu oluşturan bileşenler ve alt bileşenler bulunmaktadır. Bu bileşenler; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım, yaşam doyumu ve yaşam alanı doyumudur. Bu bileşenlerin alt bileşenleri ve içerikleri şöyle ifade edilebilir: Olumlu duygulanım; sevinç, neşe, mutluluk kavramlarını; olumsuz duygulanım; suçluluk, üzüntü, öfke kavramlarını; yaşam doyumu; hayatı değiştirme isteği, şu anki yaşam doyumu, gelecek yaşamdan alınan doyumu; yaşam alanı doyumu ise iş, sağlık, aile, gelir düzeyi, benlik gibi kavramları kapsamaktadır. Olumlu duygulanım bileşeni, öznel iyi oluş düzeyinin yükselmesinde etkilidir. Olumlu duygu oluşturma ve genişletme kuramı, olumsuz duygulanımdaki gibi düşünce-eylem çeşitliliğini daraltmaz. Aksine bireylerin düşünce-eylem çeşitliliğini artırmaktadır. Bu durumla ilgili yapılan (Fredrickson ve ark., 2000:17-22) olumlu duygulanımı yüksek olan kişilerin bakış açıları da daha geniş olmaktadır. Olayları bütün olarak görme yetenekleri de daha gelişmiştir. Öznel iyi oluşu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: Bireyin yaşadığı yerle ilgili memnuniyeti, kendisinden memnun olup olmaması ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiden aldığı doyumdur (Huebner ve ark., 2004).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, çalışma kapsamında incelenmek istenen problem durumu “Ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolü” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin incelenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Bireylerin akademik güdülenme, okul bağlılığı ve öznel iyi oluş ölçeği puanlarının betimsel istatistik düzeyleri nedir?
2. Bireylerin akademik güdülenme düzeyleri; cinsiyete, kardeş sayısına göre, annelerinin eğitim düzeyleri, babalarının eğitim düzeyleri, bireylerin yaşlarına göre, anne ve babalarının birliktelik durumları, annelerinin sağ olma durumuna göre, babalarının sağ olma durumuna göre, yıl sonu başarı puanına göre, günlük ders çalışma saati durumları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Bireylerin akademik güdülenme, okul bağlılığı ve öznel iyi oluş alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
4. Bireylerin okul bağlılığı alt boyutları akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Bireylerin öznel iyi oluş alt boyutları akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
6. Bireylerin okul bağlılığı ve öznel iyi oluş düzeyleri akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Bireylerin öznel iyi oluş ve okul bağlılık düzeyleri akademik güdülenme alt boyutları olan kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt ölçek puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Modernleşen dünyayla beraber insanların ihtiyaçları da değişmektedir. İnsanların ihtiyaçları değiştikçe arayışları da farklılaşmaktadır. Bireylerin hayattan beklentileri artmakta, bu beklentileri karşılamak için onları güdüleyen içsel ve dışsal faktörlerde değişiklik göstermektedir. Güdü, hayatın her alanında yer alırken eğitim-öğretim alanında da önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin daha iyi okul performanslarının olması, öğretmenlerin etkili eğitimci ve okul yöneticilerinin okulu çok yönlü geliştirmesi ve iyileşmesi açısından güdülenmeyi önemsemeye mecburdurlar (Renchler, 1992:3-15). Akademik olarak güdülenen öğrencilerin yüksek hedef ve bu doğrultuda yüksek performans göstererek bu süreçte de mutlu hissettikleri söylenebilir (Aydın, 2010:87-92; Kağan, 2009:12-14). Bu bağlamda öğrencilerin akademik güdülenmelerinin yüksek olabilmesi için okula aidiyet hislerinin ve okula bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Akademik güdülenme sürecinde öğrencilerin ruh sağlıklarının da iyi olması kendilerini mutlu hissetmeleri yani öznel iyi oluş hallerinin de yüksek olması beklenmektedir. Bu bağlamda ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolü olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumları ortaya konarak akademik güdülenme düzeyleri düşük olan grubun belirlenmesi önemli

görülebilmektedir. Bu doğrultuda akademik güdülenme düzeyleri düşük öğrencilerle çalışmalar yapılması öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve ruh sağlığı uzmanlarına önemli ipuçları sunabilir.

Bu araştırma doğrultusunda ergenlerin akademik güdülenme düzeylerini arttırmak ve okul bağlılığı ve öznel iyi oluş düzeylerini desteklemek amacıyla programlar geliştirilip uygulanabilir. Bu çalışmada okul bağlılığı ve öznel iyi oluş hali değişkenlerinden hangisinin akademik güdülenmeyi önce yordadığı ortaya konacak ve bu bulgular konu ile ilgili yapılacak çalışmalara rehberlik edecektir. Bu araştırma, okul bağlılığı ve öznel iyi oluş değişkenlerini kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif açısından inceleyecek olup literatürde bu boşluğu doldurmasıyla alanda çalışan araştırmacılara yol gösterici olması bakımından da önemli görülebilir. Aynı zamanda okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin alt boyutlarının akademik güdülenmeyle ilişkisinin önem düzeylerinin ortaya konması da bu çalışmanın önemli boyutlarından biridir. Bununla birlikte bu üç değişkeni ele alan sınırlı sayıda araştırma olması da bu araştırmayı önemli yapmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçme araçlarını herhangi bir etki altından kalmadan samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
2. Kullanılan Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler lise öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın yürütüldüğü öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında kullanıcıların, akademik güdülenme, okul bağlılığı ve öznel iyi oluş düzeyleri katılımcılardan elde edilen veriler Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Bağlılığı: Okulla ilgili olan okul içindeki ve okul dışındaki tüm etkinliklere katılma, okulun hedeflerini önemseme ve okulla özdeşleşme olarak tanımlanabilir (Totan, ögmen ve engel: 2017).

Öznel İyi Oluş: Bireylerin kendi hayatlarına ilişkin öznel değerlendirmeleridir (Morsünbül, 2011).

Akademik Güdülenme: Akademik işleri yerine getirmek için gerekmekte olan enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın içeriğini oluşturan “Akademik GÜdülenme”, “Öznel İyi Oluş Hali” ve “Okul Bağlılığı” konularıyla ilgili kavramsal bilgilerle birlikte değişkenlerin Türkiye’de ve Dünya’da yapılmış birtakım çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Akademik GÜdülenme Kavramı

GÜdülenme kavramı kısaca bizi harekete geçiren içimizdeki güç, motivasyon olarak tanımlanabilir. GÜdülenme kavramı kısaca, davranışı oluşturan nedenlerin neler olduğunu aramaktadır (Reeve, 2009). Hayatın pek çok alanında gerekli olan unsurlardan biri GÜdülenme kavramıdır (Aypay ve Eryılmaz, 2011:1-5). GÜdülenme biçimleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu GÜdülenme biçimleri dışsal ve içsel olarak ayrılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000:7-17). İçsel GÜdülenme, kişinin doyum sağlamak için dışardan bir uyarıcıya gerek duymadan eyleme geçme isteğidir (Akpur, 2015:30-36). Dışsal GÜdülenme, kişinin davranışını gerçekleştirebilmesi için dışardan bir uyarıcıya ihtiyaç duymasıdır. Bu dışsal uyarıcılar, beğenilme, takdir edilme gibi pekiştiricilerdir (Akpur, 2015:37-43).

GÜdülenme kişiye eyleme geçmeye iten önemli bir güçtür ve yaşamın birçok alanında yer almaktadır. Başarının ön planda olduğu eğitim-öğretimde GÜdülenmenin önemli yeri olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalarda da akademik başarının yordayıcısı olarak GÜdülenme kavramının önemi vurgulanmaktadır (Eryılmaz, Yıldız ve Akın, 2011:1-5). Bu bağlamda akademik GÜdülenme alan yazında önemli yer tutmaktadır.

Akademik GÜdülenme, bireyin okula devam etmesini sağlayan ve derece elde etmesini sağlayan etkenler olarak tanımlanabilir (Clark ve Schroth, 2010). Akademik GÜdülenme kavramı eğitimde öğrenmeye yönelik olan istek olarak tanımlanmaktadır. Kişinin eğitim-öğretim döneminde yapması gereken görevleri bulunmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Akademik GÜdülenme, öğrenme-öğretme etkinliğinde davranışları ve hedefleri elde edebilmek için önemli değişken olan akademik faaliyetlerin devamını getiren güç

üretimidir (Terzi ve Çelik, 2018:88-89). Bir başka tanıma göre ise akademik güdülenme, kişinin amaçlarına ulaşması için gerekli olan azmi göstermesine etki eden içsel bir süreçtir (Pintrich ve Zusho, 2002).

Akademik güdülenme, mükemmel olanı ya da başarıyı yakalamaya duyulan ihtiyaç olarak tanımlanabilir. Kişiler ihtiyaçlarını farklı yollarla karşılamak için iç ve dış olmak üzere çeşitli kaynaklardan dolayı başarıya yönlendirilir (Rabideau, 2005). Akademik güdülenme kavramını araştırmacılar farklı açıdan incelemişlerdir. Vallerand ve ark., (1992:3-15) akademik güdülenmeyi üç boyut olarak incelemişlerdir. Bunlar; içsel, dışsal güdülenme ve güdülenememedir. İçsel güdülenme, kişinin yapmaktan hoşlandığı, doyum sağladığı, sadece kendi isteğiyle yaptığı şeyler için harekete geçme isteğidir. Dışsal güdülenmedeyse birey haz aldığı için değil eylemin sonuçlarını düşünerek hareket etmektedir.

Yani birey, eylemden değil eylemin sonucundan haz elde etmektedir. Güdülenememedeysse kişi ne kendisi için ne eylemin sonucundan doyum sağlayamamaktadır. Buna göre kişi eylemi yapsa da eylemi yaptığında elde ettiği sonuçtan da haz alamamaktadırlar. Güdülenememiş kişiler içsel ya da dışsa hareket etmek istemezler ve öz kontrolleri de düşük olmaktadır. Bu kişiler okula gitmekten yakınmakla beraber akademik etkinliklere katılmayı da reddederler (Vallerand ve ark., 1992:3-15).

Güdülenmişliği yüksek birey; sınava hazırlanma, okuma ödevi yapma, ödev hazırlamak gibi akademik hayatında yapması gerekenleri verimli bir şekilde yapmaktadır. Bu yüzden güdülenme kavramı akademik hayatta önemli bir yer tutmaktadır. Akademik güdülenmesi az olan bireylerde ise çabuk pes etme, işten zevk alamamak, vazgeçme gibi davranışlar görülmektedir. Bu davranışlar uygunsuz akademik davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Colengelo, 1997). Schunk ve Pajares (2009:2-15) güdülenme kavramını Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramından etkilenerik geliştirmiş oldukları öz-yeterlik kuramıyla açıklamaya çalışmışlardır. Sosyal-bilişsel kuramda bireyin öğrenmesini etkileyen faktörler; duygu, düşünce, davranışın sonuçları, bilişsel ve çevresel faktörlerdir.

Öz yeterlik kavramı ise belirli seviyedeki eylemleri gerçekleştirmek ve öğrenmek için algılanan yeteneklerdir. Güdülenme üzerinde önemli etkisi vardır. Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler derslerine daha uzun süre çalışır, daha çok ilgi gösterir, derse kolay katılır. Öz yeterliği düşük olan öğrencilerin eylemlerin sonucuna olan inançları da düşük olmaktadır. Bununla beraber başarıya olan inançları da düşmektedir ve akademik olarak da güdülenmeleri mümkün olmayacaktır (Schunk ve Pajares, 2009:2-15).

Maehr ve Zusho (2009) amaç seçmenin akademik güdülenme için önem arz ettiğini ifade etmişlerdir. Fakat güdülenme kavramının hedef, öz yeterlik gibi tek bir kavramla açıklamanın uygun olmadığını belirtmişlerdir. Uygun hedeflerle beraber değerler, içsel güdülenme ve ihtiyaçlar da güdülenme için gereklidir. Wigfield, Tonks ve Klauda (2009) akademik güdülenme kavramını beklenti-değer teorisiyle açıklamaya çalışmışlardır. Bu teoriye göre güdülenmeyi etkileyen faktörler beklentiler ve değerlerdir. Kişiler değer ve beklentilerine uygun eylemleri gerçekleştirirler. Bu beklenti ve değerlerse hedeflerden, önceki başarı-başarısızlık deneyimlerinden, yetkinlik algılarından oluşmaktadır (Wigfield ve ark., 2009).

Öğrencilerin kendi zekalarıyla ilgili inançlarının güdülenmelerini ve amaçlarını belirlediği ifade edilmektedir (Dweck ve Master, 2009). Aynı zamanda öğrencilere zekalarının geliştirilebilir olduğu öğretilirse daha zor olan akademik görevleri yerine getirebilmek için daha istekli olacakları belirtilmektedir (Dweck ve Master, 2009). Fidan 'a (1986:12-16) göre güdülenme kavramı formal eğitim sisteminde öğrencilerin davranışlarının şiddetini, yönünü ve kararlılığını belirleyen önemli bir etkidir. Güdülenme akademik amaçlara ulaşmak için öğrencilerin gösterdikleri istek olarak tanımlanabilir. Bu kavram doğrultusunda güdülenmiş ve güdülenmemiş olan öğrencilerin şu davranışları yapması beklenmektedir (Yörük, 2007). Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir: Derslere zamanında gelme, ders materyallerini yanında bulundurma, derslere hazırlıklı gelme, kendini fikirlerini ifade edecek sorular sorarak derse katılma, ders ve akademik işlerde sorumluluk almaktır. Akademik olarak güdülenmemiş öğrencilerin özellikleri de şöyle ifade edilebilir: Derslerinde düzen bulunmama, derse geç kalma, derse dikkatini vermeme, kendisiyle

ilgili olumsuz inançlara sahip olma, ödevleriyle sorun yaşadığında gayret göstermeme, derse karşı ilgisizliktir.

Güdü kavramının temeli ilk zamanlarda içgüdü ve dürtü gibi kavramlar üstüne temellendirilirken günümüzde ise öz-yeterlik, amaç ve kontrol düşünceler üzerinde şekillenmektedir (Açıkgöz, 2007). Güdülenmeyle ilgili sürecin ve güdülenmenin diğer psikolojik-eğitsel değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu psiko-eğitsel değişkenler şöyledir: (Bozanoğlu, 2004:1-4). Başarı, sınav kaygısı, yeterlik algısı, benlik saygısı ve yükleme stilleridir. Güdülenmede bilişsel özelliklerle beraber tutum, öz-yeterlik gibi duyuşsal özelliklerin öğrencilerin başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir (Kan ve Akbaş,2005:2-4).

Zeka, kavramını dahil etmediğimizde başarıyı etkileyen ilk faktörün akademik güdülenme olduğunu söylemek mümkün olabilir (Bozanoğlu, 2004b:1-4). Zeka faktörü önemli olsa da öğrenci akademik güdülenemediğinde akademik başarıdan bahsetmek pek mümkün değildir. Öğrencinin başarısı düştüğünde öğrencinin öğrenme isteği ve çabasında azalma görülmesi muhtemeldir (Aktaş, 2017:1-6). Akademik güdülenmesi yüksek düzeyde olan öğrencilerin okula aitlik duygusunun olumlu yönde olduğu, hedeflerinin daha net olduğu ve sorumluluklarını tamamlarken daha iyi odaklandıkları görülmektedir (Bedel ve Hamarta, 2014). Bu araştırmalar doğrultusunda akademik güdülenmenin eğitim-öğretimde başarı sağlanmasında önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

2.1.2. Akademik Güdülenmeyle İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar

Polat'ın (2013:7-9), akademik güdülenme ile ilgili çalışmasına Cumhuriyet Üniversitesi İLİTAM uzaktan eğitim programında öğrenim gören 165 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 64'ü erkek 101'i kadındır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini yaş, uzaktan eğitimin etkililiği ve cinsiyet oluşturmaktadır. Akademik güdülenme açısından incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Aynı zamanda öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleriyle yaş grupları arasında da anlamlı fark bulunamamıştır.

Sevim (2019:7-9), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 506 öğrenci üzerinde

yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre ise lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarıyla akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzey ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir.

Ünal (2013:10-12) yaptığı çalışmada öğrencilerde bulunan akademik güdülenme, öz yeterlik, kişilik, mükemmeliyetçilik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İzmir'den 502 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma sonucuna göre öz-yeterlik, kişilik ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik güdülenmeyi anlamlı bir düzeyde yordadığı görülmüştür.

Aktaş (2007:15-20) yaptığı çalışmada öğretmen yakınlığıyla güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İstanbul'dan 746 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre ergenlerde öğretmen yakınlığıyla güdülenme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Saracaloğlu'nun (2008:1) akademik güdülenme ile ilgili araştırmasına toplam 318 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygıları düşük, tutumları olumlu ve akademik güdülenmeleri de yeterli düzeydedir. Elde edilen bulgulara göre kaygı, güdülenme, deneyim ile araştırmaya yönelik tutum arasında ilişkiler gözlenmiştir.

Bozanoğlu (2005:3), Ankara'da lisede eğitim gören ve sınıf tekrarı yapan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilere yapılan grup rehberliğinin onların akademik benlik saygısı, akademik güdülenme, sınav kaygısı ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere bilişsel davranışçı terapi kullanılarak 15 haftalık grup rehberliği uygulanmıştır. Araştırma sonunda da grup rehberliğinin öğrenciler üzerinde yararlı olduğu görülmüştür. Grup rehberliği uygulanan öğrencilerin tüm değişkenler üzerinde grup rehberliği almayan öğrencilere kıyasla iyileşme gösterdiği görülmüştür.

Deniz (2020:6-8), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 259 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik güdülenme düzeyleri ve akademik öz-yeterlik arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin

mesleki tutum, akademik güdülenme gelire göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Benzer şekilde akademik öz-yeterlik düzeyleri gelir durumu, yetişilen yer, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre de anlamlı bir fark göstermemiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki tutumlarının okudukları bölüme, akademik güdülenme düzeylerinin ise hayatlarından memnun olma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Bircan (2021:5-6), yaptığı çalışmada Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim göre öğrencilerin akademik güdülenmelerinin kişilik tiplerine göre incelemiştir. Araştırmaya toplam 410 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin cinsiyet, ders yükü, sınıf ve yaş değişkenlerine göre pozitif yönde anlamlı farklılık göstermiştir. Bölüm değişkenine göre ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. A ve B kişilik tiplerine göre akademik güdülenme farklılaşmıştır. Akademik güdülenme ve kişilik tipleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Datu (2017:1-8), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik güdülenme, akademik başarı ve huzur değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya Filipin’de 525 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuçlara göre akademik başarıyla otonom güdülenme arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Güdülenememe ile de negatif bir ilişki vardır. Yine bu araştırma sonucuna göre otonom güdülenme düzeyi arttıkça akademik başarı da artmaktadır.

Clark ve Schroth (2010:1-6) tarafından yapılan çalışmada kişilik özellikleri ile akademik güdülenme arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Araştırmaya üniversite 1.sınıf öğrencisi 451 kişi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre içsel güdülenmiş üniversite öğrencilerinin uyumlu, dışadönük olduğu görülmüştür. Dışsal güdülenmiş üniversite öğrencilerinin dışa dönük, uyumlu, nevrotik olmaya eğilimli olduğu görülmüştür. Güdülenmemiş öğrencilerin ise öz denetimsiz ve uyumsuz olmaya eğilimli oldukları görülmüştür.

2.2. Okul Bağlılığı ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bireyin eğitiminde aile ve çevre önemli rol oynasa da okulun yeri çok daha büyüktür. Eğitimin daha sistemli ve formal bir şekilde devam ettiği okullar bireyin hayatında önemli bir yer tutar. Okullar bireylerde istendik davranış kazandırmayı amaç edinmiş kurumlardır. Bireylerde bu davranışları kazandırmak birçok faktöre bağlıdır. Bu bağlamda okula bağlılık kavramı öne çıkmaktadır.

Okul bağlılığı, öğrencinin kendini okulda iyi hissetmesi, okula olan ilgisi ve kendisini okula ait hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Maddox ve Prinz, 2003:1-8). Okula bağlılık genel anlamıyla; öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okulun hedeflerini bilmeleri ve bunun sonucunda okulla ilgili tüm sorumluluklarını benimseyip başarılı olma isteğidir (Erdoğan, 2018:1-3). Okula bağlılık kavramı, okula devamsızlık yapmamak, katılım göstermek, gereken önemi vermek, okula devamla ilgili olan davranışsal ve çevresel süreçlerle ilgili olan tüm yapıları kapsar (Önen,2014:1-4). Okul bağlılığı, davranışsal ve duygusal öğeleri içinde bulunduran bir kavramdır. Davranışsal öğeler; derste etkinliklere, okulda aktivitelere aktif katılım gibi öğelerdir. Duygusal öğeler ise okula aidiyet hissi ve okulda aldığı sonuçlara yüklediği anlamlardır (Finn, 1993).

Okul bağlılığı özdeşleşme ve katılım olarak iki temel kavramdan oluşur. Finn (1993)'e göre katılım ögesi dört aşamadan meydana gelmektedir: Birinci aşamada öğrenci sınıfta hazır bir şekilde öğretmeni bekler ve sadece öğretmenin sorduğu sorulara cevap verir. İkinci aşama olarak iletişimi öğrenci başlatır. Öğrenci okulda istekli zaman geçirir. Bazen de okul ve öğrenci kulüplerine katılır. Üçüncü aşama olarak öğrenci ders saatleri dışında kalan zamanda sosyal etkinliklere katılır. Son olarak da katılım ögesi, öğrencinin akademik hedeflerini ve kendi hayatıyla ilgili karar verebilme yetisini etkiler. Bireyin öğrenmesini engelleyen olumsuz davranışlar katılımcı olmayan davranışlardır. Bu davranışlar öğrencinin öğrenmesini engeller. Öğrencide hayal kırıklığı, çaresizlik gibi duygulara neden olur. Yani öğrencide öğrenilmiş çaresizlik oluşur. Bunun sonucunda öğrencide katılım davranışı azalır.

Okul bağlılığı özdeşleşme ve katılım olarak iki temel kavramdan oluşur. Özdeşleşme kavramı öğrencide okula aidiyet duygusu geliştiği zaman ortaya çıkar. Okula karşı

ilgisizlik durumunda ise okul başarısı düşer ve okula bağlılık azalır (Finn, 1993). Finn'e (1993) göre katılım ögesi dört aşamadan meydana gelmektedir: Birinci aşamada öğrenci sınıfta hazır bir şekilde öğretmeni bekler ve sadece öğretmenin sorduğu sorulara cevap verir. İkinci aşama olarak iletişimi öğrenci başlatır. Öğrenci okulda istekli zaman geçirir. Bazen de okul ve öğrenci kulüplerine katılır. Üçüncü aşama olarak öğrenci ders saatleri dışında kalan zamanda sosyal etkinliklere katılır. Son olarak da katılım ögesi, öğrencinin akademik hedeflerini ve kendi hayatıyla ilgili karar verebilme yetisini etkiler. Bireyin öğrenmesini engelleyen olumsuz davranışlar katılımcı olmayan davranışlardır. Bu davranışlar öğrencinin öğrenmesini engeller. Öğrencide hayal kırıklığı, çaresizlik gibi duygulara neden olur. Yani öğrencide öğrenilmiş çaresizlik oluşur. Bunun sonucunda öğrencide katılım davranışı azalır.

Okul bağlılığı davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık, okuldaki derslerle ders dışı faaliyetlere aktif katılmayı ve bunlarda başarılı olmayı kapsar. Davranışsal bağlılık bireyin davranışlarıyla ilgilidir. Duygusal bağlılık, okulu kapsayan her türlü ögeye karşı geliştirilen pozitif ve negatif tutumlardır. Bu ögeler; öğrencinin sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okulun kendisidir. Aynı zamanda okulda verilen ödevleri yapmaya karşı olan tutumlarda davranışsal bağlılığın içine girer. Bilişsel bağlılık derslerdeki üst düzey bilgileri anlamakla ilgilidir. Bilişsel bağlılığı daha fazla olan öğrenciler başarısızlık yaşadıklarında baş etme becerilerini daha iyi kullanırlar. Bilişsel bağlılık kavramı daha çok kendi kendine öğrenme sürecini kapsar (Fredricks ve ark., 2004:6-13).

Davranışsal bağlılığın üç tanımı bulunmaktadır. Birincisi okul kurallarına uyma gibi olumlu davranışların varlığıyla bazı zararlı davranışların yokluğu (okul terki gibi) demektir. İkincisi öğrenmeye katılmak, ödevler için gayret etme, sabır gibi kavramları kapsar. Son olarak okulla ilgili etkinliklere aktif katılımı kapsar (Finn, 1993). Öğretmenler müfredatı öğrencilerin seviyelerine göre düzenleyip dersleri buna göre yapılandırdıkça, öğrencilere tutarlı davranış sunduğunda ve beklentilerinde net oldukça okula bağlılık güçlenir (Connell, 1990). Davranışsal bağlılık gözlenebilir davranışlardan oluştuğundan anlaşılması kolaydır. Öğrencinin bir konuda çaba sarf etmesi yardım istemesi buna iyi bir örnektir. Bazen de öğrenciler sorumluluktan kaçmak için yardım istemeyi kullanabilirler.

Bu duruma yönetici yardım çağrısı denir. Bu davranış davranışsal bağlılığa örnek değildir. Öğrenciler ders materyalini algılayabilmek için yardım isteyebilir. Bu da araçsal yardım arama olarak adlandırılır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003:2-18).

Birçok durumda öğrenci davranışsal olarak aktif görünse bile bilişsel olarak aktif değildir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerinin bilişsel bağlılığa da sahip olmasını istemektedirler. Öğrencinin bilişsel bağlılığını anlamak güçtür. Öğrencinin sorduğu sorular ve verdiği cevaplara bakarak öğretmenler bilişsel bağlılık hakkında fikir edinebilmektedirler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003:6-18). Öğrencilerin kendini rahat hissettikleri ortamda bilişsel bağlılıkları yüksektir. Kendilerini rahat hissetmediklerinde ve saygı duyulmadıklarını hissettiklerinde bilişsel bağlılıkları düşmektedir (Ryan ve Patrick, 2001:3-8).

Duygusal bağlılık, öğrencinin okula ve okul içindekilere (öğretmen, öğrenci) geliştirdiği olumlu tutumu kapsar. Duygusal bağlılığının içinde okuldaki aktivitelere karşı beslenen pozitif duygular, merak ve ilgili olma gibi kavramlar vardır (Fredricks ve ark., 2004: 63). Duygusal bağlılık, öğrencinin sınıf ortamındaki kaygılı, mutlu, sıkın olması gibi hislerini içerir (Connell ve Welborn, 1991:1-8). Duygusal bağlılık kısaca öğrencinin okul ortamında geliştirdiği olumlu-olumsuz tüm duyguları içeren bir bağlılıktır. Yüksek duygusal bağlılığa sahip öğrenciler öğrenirken içsel güdülenme yaşarlar (Lam ve diğerleri, 2014:2-10). Okul bağlılığının bileşenlerinde niteliksel farklar bulunmaktadır. Katılım davranışı kısa veya uzun süreli olabilir. Katılım süresi artış gösterdikçe okul bağlılığı gelişme göstermektedir (Fredricks ve ark., 2005). Bağlılık kavramı okulla ilgili öğeler, bireysel gereksinimler ve sınıf koşulları olarak üç gruba ayrılır. Okulla ilgili olan öğeler daha çok akademik çalışmalarla ilgilidir. Bireysel ihtiyaçlar öğrencinin yeterlik, özerklik ve ilişki gibi ihtiyaçlarını kapsar. Sınıf koşullarında sınıfla ilgili olan öğeler (öğretmen, sınıf arkadaşları) yer alır (Adelman ve Taylor, 2011:4-12).

Okul bağlılığı, öğrencilerin okulda görevlerine göre göstermiş olduğu tutumlar açısından beşe ayrılmaktadır: Bunlar; özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ile isyandır. Özgün bağlanmada öğrenci eğitime gereken önemi ve değeri verir. Verilen görevler öğrencinin ilgisini çeker. Sembolik bağlanmada öğrenci eğitime önem vermez.

Sadece kendisine verilen görevi yapar ve sorgulamaz. Pasif uymada ise öğrenci az emek vererek verilen görevi tamamlamak ister. Öğrenci kendisini yetersiz hissettiğinde ise geri çekilir. Son olarak isyan bağlılığında ise öğrenci verilen görevlerin tamamını reddeder ve kendine başka hedefler koymaya çalışır (Schlechty, 2001:1-12).

Okula ilginin, bağlılığın belirleyicileri vardır. Bunlar; öğrencinin okulu sevmesi, okula bağlanması, öğretmenlerinin desteği, iyi arkadaş ortamı, uygun akademik ortamın sağlanması ve etkili disiplin yöntemleridir. Bu kavramlara karşı ilgisiz olan öğrencilerin okul bağlılıkları düşüktür ve bu öğrenciler okul ortamından uzaklaşmaktadırlar (Willms, 2003:9-19). Okula bağlanamamanın en önemli nedenleri; okulu sevmeme, devamsızlık ve başarısızlıktır. Öğrenci bağlılığı risk altında varsayılan öğrenciler için koruyucu sayılmaktadır (Doğan, 2014:10-15). Bu sonuca göre okula karşı olumlu tutum besleyen öğrencilerin okul bağlılığı yüksektir. Okula bağlılıkları yüksek öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir. Okula bağlılıkları düşük olan öğrencilerin akademik başarıları da düşüktür (Willms, 2003).

Öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olması farklı sorunlara neden olmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre okul bağlılık düzeyi eksik ergenlerde suç işleme, güç kullanma, okulu bırakma gibi sorunlar görülmüştür (Caraway ve ark., 2003:1-10). Okul devamsızlığı daha fazla olan öğrencilerde şiddete yönelme oranı daha fazladır (Kızmaz, 2006:9-15). Okul bağlılığı yüksek öğrencilerde de olumlu sonuçlar görülmektedir. Okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha fazladır ve bu öğrenciler okul dışı etkinliklere ilgisi daha fazladır. (Wang ve Holcombe, 2010). Kendisini okulun parçası olarak gören öğrencilerin şiddet eğilimi daha azdır. Bu yüzden okula bağlılığı geliştirici, artırıcı tüm etkinlikler önemlidir (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005:3-6). Okula bağlılık duyan öğrencilerin sahip olduğu bazı özellikler vardır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

-Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler okul bağlılığı düşük olan öğrencilere göre okula karşı daha pozitif oldukları, kendilerini okula ait hissettikleri gözlenmiştir. Okul aktivitelerine, öğretmenlerine, arkadaşlarına daha olumlu tutum geliştirmişlerdir (Osterman, 2000:30-32).

-Okul bağlılığı yüksek öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları, daha az devamsızlık yaptıkları ve okul dışı sosyal etkinliklere daha aktif katıldığı görülmüştür (Klem ve Connell, 2004:1-11).

-Okul bağlılığı yüksek öğrencilerin görevlerini yerine getirmekte daha ısrarlı oldukları, öğrenmeye karşı daha istekli oldukları görülmüştür (Osterman, 2000:15-20).

Okul bağlılığına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Alan yazında bu faktörlerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Okul bağlılığına etki eden faktörleri Maddox ve Prinz (2003) farklı araştırmaları sentezleyerek açıklamıştır. Bu faktörler; kültür, yaş, okul ortamı, cinsiyet, aile iklimi ve sosyo-ekonomik statüdür.

2.2.1. Okul Bağlılığıyla İlgili Yapılan alışmalar

zdemir (2015:1-8), ortaokul ğrencilerinin okul tükenmişliğinde dev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolünü incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okula bağlılık, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okula bağlılığı ve okul tükenmişliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin okula bağlılığı arttıka okul tükenmişliği azalma göstermektedir.

Yurdakul (2019:8-9), meslek liselerinde ğrenci okul bağlılığının ğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre meslek lisesi ğrencilerinin okula bağlılık düzeyinin orta olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okul bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Meslek lisesi ğrencilerinin sınıf seviyelerine göre okul bağlılık düzeyinin de anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yavrutürk (2019:7-8), lise ğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lise ğrencilerinin cinsiyet değişkeninin okul bağlılığı ile anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine araştırma sonuçlarına göre teknik lisede okuyan öğrencilerin okul bağlılığı puanları fen lisesi ğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Kartal (2017:5-6), lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterliği incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin okul bağlılığı daha yüksektir. Gelir düzeyi ve okul bağlılığı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Gelir düzeyi artış gösterdikçe okul bağlılığının düştüğü görülmüştür. Akademik başarı puanı arttıkça okula bağlılık düzeyi de artmıştır.

Bellici (2015:1-3), ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmayı çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kızların okula bağlanma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Bununla birlikte öğrencilerin okuduğu sınıf ilerledikçe okul bağlılığı ortalamalarının düştüğü görülmüştür.

Eith (2005), okul düzeyindeki farklılıkların ve kişisel özelliklerin öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin okula bağlılığı kız öğrencilerden yüksektir. Yine araştırma sonucuna göre anne-babasıyla beraber yaşayan çocukların okula bağlılıkları, üvey veya tek ebeveynle yaşayan çocuklara göre daha yüksektir.

Stewart (2003:22-25), yapmış olduğu araştırmada lise öğrencilerinin okula uygun olmayan davranışlarını, okul özelliklerinin ve öğrencilerin kişisel özelliklerinin ne kadar açıklayabildiğini belirlemiştir. Kişisel özelliklerin içinde akran desteği, okul bağlılığı, not ortalaması gibi özellikler bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula bağlılığı, okul sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancı ile olumsuz davranışlar arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Finn ve Voelkl (1993:15-19), yaptıkları çalışmada okul bağlılığı ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre okul bağlılığı açısından riskli olanlar için konulan kurallar ve uymayanlara verilen cezaların okul bağlılığını etkilemediği belirlenmiştir. Yine araştırma sonucuna göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve eğitimli ailelerin çocuklarının okula ilgisinin daha fazla olduğu görülmüştür.

2.3. Öznel İyi Oluş Hali ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Mutluluğun araştırılması konusu çok eski zamanlara dayanmaktadır. Aristo'dan günümüze kadar insanın nasıl mutlu olacağı konusu merak edilmiştir. Ancak 19.yy'ın

başlarında psikoloji biliminde yapılan araştırmalarda olumlu duygulara çok odaklanılmamıştır. 1980'den itibaren pozitif psikoloji geliştikçe mutlulukla ilgili yapılan çalışmalar da artmıştır (Myers &Deiner, 1995:2-11).

Pozitif psikoloji; mutlulukla beraber iyi oluş, öznel iyi oluş hali gibi kavramları da birlikte araştırmıştır. İyi oluş kavramının net bir tanımı olmamakla beraber genel anlamıyla psikolojik sağlıkla açıklanmaktadır (Polatcı, 2011:6-12). Öznel iyi oluş, bireyin kendi hayatıyla ilgili değerlendirmelerinin ve yaşamış olduğu olaylara vermiş olduğu duygusal tepkilerin sonucu olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2013a:1-4).

1940lı yıllardan önce sağlık kavramı hastalık belirtisinin olmaması olarak ifade edilirken 1947 yılında Dünya Sağlık Örgütü sağlığın tanımını biraz daha genişleterek yalnızca hastalığın olmaması değil bedensel, sosyal ve ruhsal yönlerden tam iyilik hali şeklinde ifade etmiştir (Doğan, 2013:1-3). Sağlığın tanımında yer alan iyilik hali kavramı iyi oluşu anlatmak için kullanılmıştır. Son yıllarda insanların her anlamda sağlıklı olması konusu üzerinde çalışılan önemli bir konudur (Tuzgöl Dost, 2005a:1-8). Bu bağlamda öznel iyi oluş; bireylerin yaşamlarını değerlendirmesini konu edinen psikoloji alanıdır (Yetim, 2001).

Diener'e (1984a:1-10) göre öznel iyi oluş, kişinin hayatından ne kadar doyum sağladığı olumlu-olumsuz duyguları hangi seviyede yaşadığına dair yapmış olduğu değerlendirmelerdir. Öznel iyi oluş kavramı bilimsel anlamda kişilerin hayatlarını nasıl değerlendirdikleridir (Joshi, 2010:1-6). Gündoğdu ve Yavuzer 'e (2012:1-5) göre ise kişinin hayatından ne kadar doyum sağladığını değerlendirmesidir. Buna göre öznel iyi oluş hali düzeyi arttıka bireyin kendi hayat olaylarını olumlu değerlendirme oranı yükseliyor demektir.

Kişinin öznel iyi oluş halinin yükselmesi istenilen bir durumdur. Öznel iyi oluş halinin yüksek olması, hoş duyguların hoş olmayan duygulardan baskın olmasıyla mümkün olmaktadır (Tuzgöl Dost, 2005b:1-8). Başka bir ifadeyle olumlu duyguları fazla yaşayan olumsuz duyguları az yaşayan bireylerin öznel iyi oluşları da yüksek varsayılmaktadır (Lyubomirsky, vd., 2005:23-30).

Öznel iyi oluş kavramı; yaşam doyumu ve evlilik doyumu, depresyon ve kaygının yaşanmadığı olumlu duyguları kapsamaktadır. Yani öfke ve mutsuzluk gibi olumsuz duyguların azlığı öznel iyi oluşun yüksek olduğunun bir diğer ifadesidir. Olumsuz duyguların sık sık yaşanması da öznel iyi oluşun düşük olduğunu ifade etmektedir (Joshi, 2010). Diener 'e (2000) göre iyi yaşam kavramı günlük konuşma dilinde mutluluk anlamına, alan yazında ise öznel iyi oluş anlamına gelmektedir. Daha genel bakıldığında hayattan sağlanan doyumun öznel iyi oluş kavramıyla ifade edildiği görülmektedir. Bireylerin kendi hayatlarını değerlendirmelerinde ne kadar fazla pozitif duygu ve düşüncesi olursa öznel iyi oluşları o kadar çok yüksek olmaktadır (Cihangir- Çankaya, 2005:1-7).

Üretken ve sağlıklı bir hayat yaşayabilmek için olması gereken öznel iyi oluş (Diener ve Seligman, 2002; Lyubomirsky, King ve Diener,2005:1-4) kavramının üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler; pozitif, negatif duygular ve duyumdur (Joshi, 2010). Diener (1984a:1-10) da öznel iyi oluşun üç temel ögeden oluştuğunu şu şekilde açıklamaktadır: Öznel iyi oluş kişilerin deneyimlerinde bulunmaktadır, yani öznedir. İkinci olarak olumlu ölçümleri barındırmaktadır. Üçüncü ve son olarak da kişinin hayatının tüm yönlerinin genel bir değerlendirmesini içermektedir. Olumlu ve olumsuz ölçümler şöyle ifade edilmektedir: Olumlu duygular; güven, heyecan, neşeyi; olumsuz duygularsa öfke, üzüntü, nefret gibi duyguları içine alan öznel stresi ifade etmektedir (Ben-Zur, 2003:1-12).

Öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin yaşam doyumunun yüksek olması, pozitif duyguları yoğun yaşaması, öfke, üzüntü gibi duyguları nadiren yaşaması beklenir. İyi oluşu düşük olan bireylerin ise yaşam doyumunun düşük olması, olumlu duyguları az olumsuz duyguları öfke, tedirginlik gibi) ise daha sık yaşaması beklenir (Yetim, 2001). Olumlu duygularımız şimdi, gelecek ve geçmiş zamanlarda farklılaşmaktadır. Geçmiş zamandaki olumlu duygular; hoşnutluk, gurur ve huzurdur. Gelecek zamanda özgüven, inanç, umuttur. Şimdiki zamandaysa sıcaklık, güzellik, neşe gibi duygulardır (Seligman, 2002:1-7).

2.3.1. Öznel İyi Oluş Hali Kuramları

Öznel iyi oluşu açıklayan bazı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar şunlardır: Erek, etkinlik, tavandan tabana, yargı, haz-acı ve bağ kuramlarıdır.

2.3.1.1.Erek (Telic) Kuramı:

Bu kurama göre mutluluğa ulaşmak için amaçlara ulaşabilmek ve ihtiyaçları karşılayabilmek gereklidir. Kuramın temeli 1960 yılında Wilson tarafından atılmıştır. Wilson (1960), ihtiyaçların karşılanmasının mutluluğa; karşılanmayan ihtiyaçların mutsuzluğa neden olduğunu; doyum sağlayabilmek için bireyin geçmiş yaşantılarından, bireysel değerleri gibi faktörlerden etkilenen istek derecesi ve uyumuyla alakalı olduğunu belirtmiştir (Akt. Şahin, 2011). Erek kuramına göre mutluluğa ulaşabilmenin yolu, isteklerin doyurulması veya yaşamda karşılanmış isteklerin derecesidir (Akt. Yetim, 2001).

Michalos (1980:1-8) 'a göre kişilerin bağlandığı, farkında olduğu bazı istek ve amaçları vardır. Bunlara ulaşıldığında da öznel iyi oluşa sahip olduğu görülmektedir (Akt. Yetim, 2001). Kişilerin davranışlarını anlayabilmek için hayatlarında neler yapabildiklerini, neleri nasıl başardıklarına bakmak gerekir. Kişilerin amaçları, amaçlarına ulaşma derecesi onların yaşam doyumlarını da etkilemektedir. Erek kuramına göre kişilerin amaçları onları mutsuzluğa da itebilir. Bireyler kısa süreli mutluluk sağlayacak amaçlar isteyebilir. Ancak bu kısa süreli amaçlar, onların uzun süreli amaçlarını engelleyip mutsuzluğa neden olabilirler. Kişiler amaç ve isteklerine ulaşamadığında ise mutsuz olurlar (Diener, 1984a; Yavuz, 2006). Kişilerin farklı amaç ve isteklere sahip olması onları mutlu eden faktörlerin de farklılık göstermesine neden olmaktadır. Kişiler kendi değerlerine uygun amaçları başardıklarında mutlu olabileceklerdir. Buna göre amaçlarına ulaşan bireyler, olumlu duygulara da sahip olacak ve yaşamdan aldıkları doyum artacaktır. Amaçlarına ulaşamadıklarında da olumsuz duygular yaşayacaklardır (Diener ve Diener, 2000b; Saygın, 2008:1-3).

2.3.1.2.Etkinlik (Activity) Kuramı:

Erek kuramında mutluluğun odağı son durumken bu kuramda önem arz eden durum etkinliklerin yapıldığı süreçtir. Başka deyişle kişi etkinliğe ya da amaca yoğunlaştığında mutlu da olmuş olur. Aristo'ya göre mutluluğu sağlayan şey erdemli etkinliklerdir ve başarılan işler de mutluluğu getirir (Diener, 1984a). Buna göre mutluluğu elde etmenin yolu amaçlara ulaşmak değil amaçlara ulaşırken yapılan eylemlerdir. Bu şekilde yaşam doyumu artmaktadır. Etkinlik kuramına göre kişilerin kendilerine uygun amaçlar belirlemesi ve bu amaçlara uygun etkinlikler yapması doyum sağlar (Tuzgöl Dost, 2005).

2.3.1.3.Tavandan Tabana (Top-down) ve Tabandan Tavana (Bottom- up) Kuramları:

Tabandan tavana kuramında mutluluk, kişinin hayatında ona zevk sağlayan, doyum sağladıkları yaşantıların ve anların tamamıdır. Bu teoriye göre kişinin aile, gelir durumu, evlilik gibi yaşam alanlarından sağladıkları doyumun birleşimi yaşam doyumunu oluşturmaktadır (Diener, 1984a; Yavuz, 2006). Tabandan tavana kuramına göre mutluluk kavramı, hoş olan ve hoş olmayan, kişiye haz sağlayan ve haz sağlamayan anların toplamından oluşmaktadır (Cihangir- Çankaya, 2005). Tavandan tabana kuramında ise öznel iyi oluştaki en önemli etkenin bireyin kişilik özellikleri olduğu düşünülmektedir. Kişiler olayları yaşarken, bu olaylara tepki verirken kişilik özelliklerini kullanırlar. Bu durumda kişilerin öznel iyi oluşlarını belirlemektedir. Bu kuramda kişi, yaşamın haz veren taraflarını gördüğü ve yaşayabildiği için kendini mutlu hissetmektedir (Akt. Brief ve diğerleri,1993). Tabandan tavana kuramında objektif yaşam koşullarının öznel iyi oluşu belirlemede daha etkili olduğunu ifade ederken tavandan tabana kuramındaysa kişilik özelliklerinin öznel iyi oluş üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir (Mpfu, 1999).

2.3.1.4.Yargı Kuramı (Judgment Theories):

Mutluluğun birtakım standartlarla gerçek koşullar arasındaki farklardan ortaya çıktığını farz eden fazla kuram bulunmaktadır. Mutluluk, gerçek durum standardın üstüne çıktığında oluşmaktadır. Bu olay doyum kavramında bilinçli, duygu kavramında ise bilinçsiz gerçekleşmektedir. Yargı kuramı ise olayların olumlu ya da olumsuz olacağıyla ilgili bilgi vermez. Yalnızca oluşacak duygunun derecesini tahmin etmeye yardımcı

olmaktadır (Diener, 1984a). Bu kuramın önem verdiği sosyal karşılaştırma kuramında kişi kendi durumunu değerlendirirken başkalarını ölçüt kullanmaktadır. Bireyin durumu yakınlarından iyiyse mutlu, yakınlarından kötü ise mutsuz olmaktadır (Diener ve ark., 1999). Bireylerin uyum sağlaması durumu da bu kuram içinde yer almaktadır. Olaylar yaşandığı ilk zamanlarda mutluluğa ya da mutsuzluğa neden olabilirler. Ancak zamanla yarattıkları bu etki azalmaktadır. Birey iyi olaylara da kötü olaylara da alışmaktadır. Uyum kuramında bireyin kendi deneyiminden oluşan standartlar bulunmaktadır. Yaşadığı olaylar standardından iyiyse kişi mutlu olmaktadır. İyi olan olaylar devam ettikçe birey uyum sağlamaktadır. Uyumla beraber bireyin standartları da yükselmeye devam etmektedir. Bu şekilde kişinin mutluluğu da azalmaktadır (Diener, 1984a).

2.3.1.5-Haz-Acı Kuramı:

Kişiler hayatlarında eksik olan şeylerle ilgili amaçlara sahiptir. Haz- acı kuramına göre eksiklik veya yoksunluğun hedeflere ulaştıktan sonra daha fazla haz sağlayacaktır. Kişi ihtiyaçlarını karşıladığında büyük bir mutluluğa ulaşmış sayılmaz. Biyolojik ihtiyaçlar kişi amaca ulaştığında kendini yenilemektedir. Haz ve acı arasında bağlantı bulunmaktadır. Haz, acıyı izlemektedir (Diener, 1984a).

2.3.1.6. Bağ Kuramları:

Bu kuramlar kişilerin mutlu olma eğilimlerini bilişsel ilke, bellek ve koşullanmaya dayanarak açıklamaya çalışmaktadır. Bilişsel yaklaşımlardan birine göre kişinin yaşadığı olaylarla ilgili yaptığı yüklemeleri onun mutluluğunu etkilemektedir. İyi olan olaylar iç, bilişsel öğelere yüklenirse kişi biraz daha fazla mutlu olmaktadır (Schwarz ve Clore, 1983). Bilişsel yaklaşıma göre bellekte mutluluğa ait ağ bulunmaktadır. Bireylerin o an yaşadıkları duygu durumlarına göre anılarını hatırlamakta ve yorumlamaktadırlar. Bellekle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında mutlu olan bireylerin bilişsel ağlarının birbirine olumlu ilişkilerle bağlı olduğu görülmektedir. Mutsuz olan bireylerin ise bağlarının birbirine olumsuz ilişkilerle bağlı ve sınırlı olduğu görülmektedir (Yetim, 2001). Bir diğer kurama göre ise duyguların ortaya çıkmasında klasik koşullanmayı vurgulamıştır. Duygu yüklü olan koşullanmaların sönmeye çok dirençli olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Yetim, 2001).

2.3.2. Öznel İyi Oluşla İlgili Yapılan Araştırmalar

Şahin (2011:14), öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında öznel iyi oluş ve sosyal desteği cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba tutumu gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 199'u kız, 113'ü erkek toplam 312 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre anne-baba tutumlarına göre öğrencilerin kendini açma, öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öznel iyi oluş puanları ve kendini açma puanları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Derin (2013:8-9), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile öznel iyi oluş ve bazı bireysel değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 335'ü erkek, 459'ı kız toplam 794 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öznel iyi oluşa ait olan alt ölçeklerden önemli diğerleri ile ilişkide doyum ve olumlu duygular artış gösterdikçe internet bağımlılığı ihtimalinin azaldığı görülmüştür. Yaşam doyumunu artış gösterdikçe internet bağımlılığı olasılığı da artmaktadır.

Küçük (2017:9-13) yaptığı çalışmada iş yaşamında kaba davranışların öznel iyi oluş hali ve çalışan performansına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 477 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre işyeri kabalığının öznel iyi oluş ve çalışan performansını negatif yönde, bireyin kendi kabalığını da pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öznel iyi oluşun çalışan performansını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Yavaş (2020:10), yaptığı çalışmada ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejileri, oyun bağımlılığının ve akran ilişkilerini öznel iyi oluşla ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 441 lise öğrencisi katılmıştır. Öznel iyi oluşu arttırma stratejileri ve akran ilişkilerinin öznel iyi oluşu anlamlı yordadığı görülmüştür.

Rask ve ark. (2003), yaptığı çalışmada aile içinde iletişimin açık olması, ergenin kendini ailesinden yalıtılmış hissetmemesi, etkileşiminde güvende olması halinde öznel iyi oluşun yükseldiği görülmüştür.

Ben-Zur (2003:1-12), yaptığı çalışmada ergenlerin kişisel ve aile faktörleriyle öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 121 ergen ve onların anne-babaları

katılmıştır. Araştırma sonucuna göre ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla anne-babalarının öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin açıklayıcı bilgiler ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Bu araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, veri toplama araçları, kişisel bilgi formu, verilerin toplanması ve analizi ve araştırmada kullanılmış olan istatistiksel yöntemlerle ilgili olan çalışmalar bu bölümde bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ergenlerin akademik güdülenme düzeyinin okul bağlılığı ve öznel iyi oluş hali ile ilişkisi araştırıldığından bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri var olan durumu betimlemek için kullanılır. İlişki tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişikliklerin varlığını veya derecesini belirlemek için tasarlanmış bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmış olan 255 kız ve 147 toplam 402 lise öğrencisini kapsamaktadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesindeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Avcılar ilçesinde küme örneklem yöntemiyle beş lise seçilerek araştırma yapılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Örneklemdaki Bireylerin Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	255	63,4
	Erkek	147	36,6
Kardeş sayısı	0-2	246	61,2
	2-4	117	29,1
	4 Ve Üzeri	39	9,7
Yaş	12-14	18	4,5
	15	98	24,4
	16	153	38,1
	17 Ve Üzeri	133	33,1
Anne-baba birlikte mi?	Evet	367	91,3
	Hayır	35	8,7
Anne sağ mı?	Evet	397	98,8
	Hayır	5	1,2
Baba sağ mı?	Evet	384	95,5
	Hayır	18	4,5
Yıl sonu başarı puanı	40-54	26	6,5
	55-69	107	26,6
	70-84	168	41,8
	85-100	101	25,1
Günlük ders çalışma saati	2 Ve Daha Az	188	46,8
	3-5 Saat	184	45,8
	5 Ve Daha Fazla	30	7,5
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	151	37,6
	Ortaokul	87	21,6
	Lise	126	31,3
	Lisans ve Lisans	38	9,5
	Üstü		
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	103	25,6
	Ortaokul	101	25,1
	Lise	139	34,6
	Lisans ve Lisans	59	14,7
	Üstü		

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği, okula bağlılık

düzeylerini belirlemek için Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okul Bağlılığı Ölçeği, öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geçerlilik, güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan Kişisel Bilgi Formu, toplam 10 soru olmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilere; cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, anne-baba birlikte mi, anne sağ mı, baba sağ mı, yıl sonu başarı puanı, günlük ders çalışma saati, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi gibi çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir.

3.3.2. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

AGÖ, Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 20'dir.4 numaralı madde tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve geliştirmesi ise lise 1 ve lise 2 öğrencileri üzerinde belirlenmiştir. Ölçek daha çok tek faktörlü kullanıma uygun olmakla birlikte istenildiğinde toplanabilir. Üç ayrı faktör olarak da ölçme sağlar. Ölçeğin ön deneme formu olarak hazırlanan 80 madde, üç ilden 757 lise öğrencisine (388 kız, 369 erkek) uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden faktör analizi çalışması yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda 20 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %42.2'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin faktörlü kullanılması durumunda faktörleri oluşturan maddeler şunlardır:

1. Faktör (Kendini Aşma): 16,8,10,9,7,6,2
2. Faktör (Bilgiyi kullanma) :15,1,12,18, 5, 14
3. Faktör (Keşif): 11,13,4(bu madde tersine puanlanır),3,17,19,20

Her bir faktör altında görülen maddelere bakıldığında birinci faktörün “Kendini Aşma”, ikinci faktörün “Bilgiyi Kullanma” ve üçüncü faktörün “Keşif” şeklinde

adlandırılabileceği görülmektedir. Toplamda açıklanan % 42.2'lik varyansın %30.3'ü birinci faktör tarafından açıklanırken, geriye kalan % 11.9'u sırasıyla %6.9'la ikinci ve % 5.0 ile üçüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Gruptaki uygulamada, güvenilirlik için hesaplanan Cronbah Alfa iç tutarlılık katsayısı süper lise grubu için .77, tekrar yapan grup için .83 iken, grubun tamamı dikkate alındığında bu değer .86 olmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan akademik güdülenme toplam puan Cronbach Alfa katsayısı .88, kendini aşma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .77, bilgiyi kullanma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .73 ve keşif alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .71 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada öğrencilere uygulanacak olan “Okul Bağlılığı Ölçeği” orijinal formu 2005 yılında Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris tarafından geliştirilmiş ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise 2014 yılında Çengel ve diğerleri tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyum indekslerinin uygun sınırlar içinde olduğu gözlenmiştir ($\chi^2=618.90$, $sd=49$, $\chi^2 /sd=4.15$, $CFI=.96$, $SRMR=.05$). Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları 0.33-0.67 arasındadır. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik değerleri hesaplanmış maddelerin ayırt etme indekslerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri için hesaplanan Cronbach alfa, davranışsal boyut için 0.68'den, McDonald omega katsayıları ise 0.74'ten yüksektir. Test tekrar test güvenilirliği sonuçları 0.70 ile 0.79 arasındadır. Güvenirlik sonuçlarına göre okul bağlılığı ölçeğinin alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayıları 0.68-0.80 arasında McDonald omega katsayıları ise 0.74-0.85 arasında değiştiğine ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan okul bağlılığı toplam puan Cronbach Alfa katsayısı .87, davranışsal bağlılık alt boyutu için .84, bilişsel bağlılık alt boyutu için .70 ve duygusal bağlılık alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Eryılmaz (2009) tarafından ergen ve çocukların mutluluğunu ölçmek için geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 15 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin; aile

ile ilişkilerden doyum, olumlu duygular, yaşam doyumunu ve önemli diğerleri ile ilişkiden doyum olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin ilk dört maddesi aile ile ilişkilerden doyum, 5-6-7-8.madde olumlu duyguları, 9-10-11. madde yaşam doyumunu ve son olarak 12-13-14-15. madde de önemli diğerleri ile ilişkiden doyum alt boyutlarını ifade etmektedir. Ölçeğin varyansı % 61.64 olarak belirlenmiştir Açıklanan varyansın %35.79 aile ile ilişkilerde doyum ile %9.70'i önemli diğerleri ile ilişkide doyum ile %8.69'u yaşam doyumunu ile ve %7.44'ü olumlu duygular ile açıklanmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısının .86 ve Spearman Brown değerinin .83 olduğu görülmüştür. Aynı zamanda test tekrar test yöntemiyle de ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçek aynı gruba iki hafta ara ile uygulanmış, kararlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan ergen öznel iyi oluş toplam puan Cronbach Alfa katsayısı .89, aile ile ilişkilerden doyum alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .80, olumlu duygular alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .71, yaşam doyumunu alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .91 , önemli diğerleri ile ilişkiden doyum alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

3.4. İşlem ve Veri Analizi

Araştırmaya dahil olan katılımcıların yanıtladıkları istatistiksel analiz programına işlendiğinde bazı öğrencilerin ölçme araçlarında yer alan sorulara eksik yanıt verdikleri tespit edilince 78 öğrencinin verileri çalışmadan çıkartılarak uygunluk ve tam katılım göstermiş olduğu tespit edilen 402 öğrenci verisi kullanılmıştır. Çalışma öncesinde tez önerisi ve araştırmada kullanılacak ölçekler için, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kuruluna sunularak kurul onayı alınmıştır. Araştırma verileri Ekim 2020-Mart 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrenciler, çalışmanın içeriğine ilişkin yazılı olarak bilgilendirilmiştir. Çalışmanın 25-35 dakika süreceği, araştırmacı tarafından öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilerden 'Kişisel Bilgi Formu', 'Akademik Güdülenme Ölçeği', 'Okul Bağlılığı Ölçeği' ve 'Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğini' yanıtlamaları istenmiştir.

Araştırmanın analiz kısmına geçilmeden önce ölçeklerden elde edilen puanların normallik değerleri incelenmiştir. Akademik güdülenme ölçeğinin çarpıklık değeri (skewness) -.397, basıklık değeri (kurtosis) .351, okul bağlılığının ölçeğinin çarpıklık değeri (skewness) .087, basıklık değeri (kurtosis) -.640, öznel iyi oluş ölçeğinin çarpıklık değeri (skewness) -.653, basıklık değeri (kurtosis) .112 olarak ölçülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1,5 arasında ise dağılım normallik özellikleri göstermektedir (Tabachnick ve Fidell 2013). Dolayısıyla araştırmada uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağıldığını söylemek mümkündür. Bu sayede yapılan incelemede nicel araştırma metotlarından parametrik testler kullanılmıştır. Böylelikle araştırma da kullanılan ölçeklerin betimsel istatistik değerleri hesaplanmış, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için Anova (tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. Bununla birlikte korelasyon analizi, okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluş ölçeği puanlarının akademik güdülenme düzeyini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde amaç kısmında cevaplandırılmaya çalışılan soruların ortaya konuluş sırası izlenmiş ve o sorulara ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bulguların verilisinde öncelikle akademik güdülenme toplam puanları bu ölçeğe ait alt boyut puanları ve okul bağlılığı ile öznel iyi oluş hali puanlarının betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Bu değişkenlerle ilgili olan ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler de ifade edilmiştir.

Tablo 4.1. Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğine Ait Tanımlayıcı Değerler

	n	Min	Maks	\bar{X}	Ss.
Akademik Güdülenme Ölçeği	402	20	98	64.96	12.42
Kendini Aşma	402	7	35	21.61	5.07
Bilgiyi Kullanma	402	6	30	21.98	4.11
Keşif	402	7	35	21.37	5.07
Okul Bağlılığı Ölçeği	402	22	95	59.18	14.42
Davranışsal Bağlılık	402	5	25	15.74	5.78
Bilişsel Bağlılık	402	8	40	24.78	6.20
Duygusal Bağlılık	402	6	30	18.67	5.75
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	402	19	60	47.90	8.09
Aile ile İlişkilerden Doyum	402	5	16	14.16	2.21
Olumlu Duygular	402	5	16	12.46	2.55
Yaşam Doyumu	402	3	12	8.17	2.80
Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum	402	4	16	13.11	2.94

Akademik Güdülenme Ölçeği ($\bar{X}=64.96$, $Ss=12.42$), Kendini Aşma Alt Boyutu ($\bar{X}=21.61$, $Ss=5.07$), Bilgiyi Kullanma Alt Boyutu ($\bar{X}=21.98$, $Ss=4.11$), Keşif Alt Boyutu ($\bar{X}=21.37$, $Ss=5.07$), Okul Bağlılığı Ölçeği ($\bar{X}=59.18$, $Ss=14.42$), Davranışsal Bağlılık Alt Boyutu ($\bar{X}=15.74$, $Ss=5.78$), Bilişsel Bağlılık Alt Boyutu ($\bar{X}=24.78$, $Ss=6.20$), Duygusal Bağlılık

Alt Boyutu ($\bar{x}=21.98$, $Ss=4.11$), Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ($\bar{x}=47.90$, $Ss=8.09$), Aile İlişkilerden Doyum Alt Boyutu ($\bar{x}=14.16$, $Ss=2.21$), Olumlu Duygular Alt Boyutu ($\bar{x}=12.46$, $Ss=2.55$), Yaşam Doyumu Alt Boyutu ($\bar{x}=8.17$, $Ss=2.80$), Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum Alt Boyutu ($\bar{x}=13.11$, $Ss=2.94$) olduğu görülmektedir

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
AGÖ	Kız	255	64.93	12.19	-0.07	400	0.94
	Erkek	147	65.02	12.86			
OBÖ	Kız	255	58.65	15.17	-1.02	343.31	0.31
	Erkek	147	60.11	13.01			
EÖİÖÖ	Kız	255	47.58	8.19	-1.05	400	0.29
	Erkek	147	48.46	7.91			

* $p<.05$

Bulguları incelediğimizde, AGÖ [t(400)=-0.07, $p>.05$], OBÖ [t(343.31)=-1.02, $p>.05$], EÖİÖÖ [t(400)=-1.05, $p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinde Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	Var. K.	K.T	Sd.	K.O	F	p
AGÖ	0-2	246	64.28	11.92	G.A.	457.85	2	228.9	1.49	0.23
	2-4	117	65.44	14.12	G.i.	61438.5	399	153.9		
	4+	39	67.82	9.57	T.	61896.4	401			
		402	64.96	12.42						
OBÖ	0-2	246	58.20	14.00	G.A	822.70	2	411.35	1.99	0.14
	2-4	117	60.09	15.60	G.i	82595.68	399	207.01		
	4 ve üzeri	39	62.72	12.92	T.	83418.38	401			
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	0-2	246	48.34	8.20	G.A	145.50	2	72.75	1.11	0.33
	2-4	117	47.43	8.01	G.i	26087.32	399	65.38		
	4 ve üzeri	39	46.54	7.56	T.	26232.82	401			
	T.	402	47.90	8.09						

* $p<.05$

Bulguları incelediğimizde, AGÖ [F(2-399)=1.49, $p>.05$], OBÖ [F(2-399)=1.99, $p>.05$], EÖİÖÖ [F(2-399)=1.11, $p>.05$] kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	Var.			F	p	
					K.	K.T	Sd.			
AGÖ	İlkokul	151	65.13	11.40	G.A	405.72	3	135.24	0.88	0.45
	Ortaokul	87	66.51	13.00	G.i	61490.72	398	154.50		
	Lise	126	63.72	13.03	T.	61896.44	401			
	Lisans ve Lisans	38	64.87	12.97						
	Üstü									
	T.	402	64.96	12.42						
OBÖ	İlkokul	151	59.96	14.08	G.A	720.95	3	240.32	1.16	0.33
	Ortaokul	87	60.79	15.28	G.i	82697.43	398	207.78		
	Lise	126	57.67	13.76	T.	83418.38	401			
	Lisans ve Lisans	38	57.45	15.82						
	Üstü									
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	İlkokul	151	47.17	7.71	G.A	145.79	3	48.60	0.74	0.53
	Ortaokul	87	48.20	8.33	G.i	26087.03	398	65.55		
	Lise	126	48.24	8.61	T.	26232.82	401			
	Lisans ve Lisans	38	48.97	7.24						
	Üstü									
	T.	402	47.90	8.09						

* $p<.05$

AGÖ [F(3-398)=0.88, $p>.05$], OBÖ [F(3-398)=1.16, $p>.05$], EÖİÖÖ [F(3-398)=0.74, $p>.05$] anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	Var.		Sd.	K.O	F	p
					K.	K.T				
AGÖ	İlkokul	103	67.03	11.42	G.A	621.47	3	207.16	1.35	0.26
	Ortaokul	101	64.27	12.86	G.i	61274.9	39	153.96		
	Lise	139	64.50	12.63	T.	61896.4	40			
	Lisans ve Lisans	59	63.64	12.75						
	Üstü									
	T.	402	64.96	12.42						
OBÖ	İlkokul	103	58.68	14.83	G.A	236.69	3	78.90	0.38	0.77
	Ortaokul	101	60.46	15.04	G.i	83181.6	39	209.00		
	Lise	139	58.99	13.80	T.	83418.3	40			
	Lisans ve Lisans	59	58.34	14.30						
	Üstü									
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	İlkokul	103	48.00	7.75	G.A	352.72	3	117.57	1.81	0.15
	Ortaokul	101	46.40	8.83	G.i	25880.1	39	65.03		
	Lise	139	48.39	8.03	T.	26232.8	40			
	Lisans ve Lisans	59	49.14	7.27						
	Üstü									
	T.	402	47.90	8.09						

* $p < .05$

AGÖ [F(3-398)=1.35, $p > .05$], OBÖ [F(3-398)=0.38, $p > .05$], EÖİÖÖ [F(3-398)=1.81, $p > .05$] baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4.6. Yaş Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	Var. K.	K.T	Sd.	K.O	F	p
AGÖ	12-14	18	64.83	14.88	G.A	180.54	3	60.18	0.39	0.76
	15	98	65.23	13.10	G.i	61715.90	398	155.07		
	16	153	64.16	12.80	T.	61896.44	401			
	17 ve üzeri	133	65.71	11.15						
	T.	402	64.96	12.42						
OBÖ	12-14	18	61.33	16.38	G.A	232.62	3	77.54	0.37	0.77
	15	98	59.59	15.68	G.i	83185.75	398	209.01		
	16	153	58.33	13.99	T.	83418.38	401			
	17 ve üzeri	133	59.58	13.77						
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	12-14	18	49.06	9.85	G.A	77.81	3	25.94	0.39	0.76
	15	98	48.05	8.46	G.i	26155.01	398	65.72		
	16	153	48.15	8.00	T.	26232.82	401			
	17 ve üzeri	133	47.34	7.70						
	T.	402	47.90	8.09						

* $p < .05$

Bulguları incelediğimizde, AGÖ [F(3-398)=0.39, $p > .05$], OBÖ [F(3-398)=0.37, $p > .05$], EÖİÖÖ [F(3-398)=0.39, $p > .05$] yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4.7. Anne-Baba Birliktelik Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
AGÖ	Evet	367	65.02	12.03	0.25	37.65	0.80
	Hayır	35	64.31	16.21			
OBÖ	Evet	367	59.06	14.57	-0.56	400	0.58
	Hayır	35	60.49	12.90			
EÖİÖÖ	Evet	367	48.15	8.07	2.05	400	0.04*
	Hayır	35	45.23	7.95			

* $p < .05$

Bulguları incelediğimizde, AGÖ [t(37.65)=0.25, $p > .05$], OBÖ [t(400)=-0.56, $p > .05$], Davranışsal Bağlılık alt ölçeği [t(400)=0.48, $p > .05$] anne-baba birliktelik değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). EÖİÖÖ'den [t(400)=2.05, $p < .05$] aldıkları puanlar anne-baba birliktelik değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında evet cevabı verenlerin

(\bar{x} =48.15), hayır cevabı verenlere (\bar{x} =45.23) göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tablo 4.8. Annenin Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	p
AGÖ	Evet	397	64.97	12.43	0.14	400	0.89
	Hayır	5	64.20	13.07			
OBÖ	Evet	397	59.16	14.48	-0.28	400	0.78
	Hayır	5	61.00	8.94			
EÖİÖÖ	Evet	397	47.89	8.11	-0.25	400	0.80
	Hayır	5	48.80	6.22			

* $p < .05$

AGÖ [t(400)=0.14, $p > .05$], OBÖ [t(400)=-0.28, $p > .05$], EÖİÖÖ [t(400)=-0.25, $p > .05$], Kendini Aşma alt ölçeği [t(400)=-1.06, $p > .05$], Bilgiyi Kullanma alt ölçeği [t(400)=-0.23, $p > .05$], Keşif alt ölçeği [t(400)=1.59, $p > .05$], Davranışsal Bağlılık alt ölçeği [t(400)=0.83, $p > .05$], Bilişsel Bağlılık alt ölçeği [t(400)=-0.88, $p > .05$], Duygusal Bağlılık alt ölçeği [t(4.75)=-1.53, $p > .05$], Aile ile İlişkilerden Doyum alt ölçeği [t(400)=1.18, $p > .05$], Olumlu Duygular alt ölçeği [t(400)=0.22, $p > .05$], Yaşam Doyumu alt ölçeği [t(400)=-1.47, $p > .05$], Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum alt ölçeği [t(400)=-0.37, $p > .05$] anne sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.9. Babanın Sağ Olup Olmaması Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	t	Sd.	P
AGÖ	Evet	384	65.15	12.48	1.41	400	0.16
	Hayır	18	60.94	10.70			
OBÖ	Evet	384	59.36	14.51	1.13	400	0.26
	Hayır	18	55.44	12.05			
EÖİÖÖ	Evet	384	48.02	8.04	1.44	400	0.15
	Hayır	18	45.22	8.79			

* $p < .05$

AGÖ [t(400)=1.41, $p > .05$], OBÖ [t(400)=1.13, $p > .05$], EÖİÖÖ [t(400)=1.44, $p > .05$], babanın sağ olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 4.10. Yıl Sonu Başarı Puanı Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		n	\bar{X}	Ss.	Var. K.	K.T	Sd.	K.O	F	p
AGÖ	40-54	26	55.69	14.30	G.A	5141.07	3	1713.69	12.02	0.00*
	55-69	107	61.66	12.18	G.i	56755.37	398	142.60		
	70-84	168	66.19	11.18	T.	61896.44	401			
	85-100	101	68.80	12.26						
	T.	402	64.96	12.42						
OBÖ	40-54	26	58.23	14.32	G.A	87.25	3	29.08	0.14	0.94
	55-69	107	58.61	13.14	G.i	83331.13	398	209.37		
	70-84	168	59.48	14.34	T.	83418.38	401			
	85-100	101	59.54	15.99						
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	40-54	26	45.35	8.76	G.A	182.49	3	60.83	0.93	0.43
	55-69	107	47.98	7.81	G.i	26050.33	398	65.45		
	70-84	168	48.13	7.99	T.	26232.82	401			
	85-100	101	48.08	8.37						
	T.	402	47.90	8.09						

* $p < .05$

Bulguları incelediğimizde, OBÖ [F(3-398)=0.14, $p > .05$], EÖİÖÖ [F(3-398)=0.93, $p > .05$] yılsonu başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

AGÖ'nden [F(3.398)=12.02, $p < .05$] aldıkları ortalama puanların yılsonu başarı puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Levene's testi yapılmış ve sonrasında varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir ($p > 0.05$). Tukey testi bulgularını kontrol ettiğimizde yıl sonu başarı puanı 85-100 arası olan grubun aldığı puanların yıl sonu başarı puanı 55-69 ve 40-54 olan gruptan daha yüksek olduğu, yıl sonu başarı puanı 70-84 arası olan grubun aldığı puanların yıl sonu başarı puanı 55-69 ve 40-54 olan gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Akademik Güdülenme Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre ANOVA Sonuçları

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss.</i>	<i>Var.</i> <i>K.</i>	<i>K.T</i>	<i>Sd.</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
AGÖ	2 ve daha az	188	62.35	12.32	G.A	2508.45	2	1254.2	8.43	0.00*
	3-5 saat	184	67.00	12.14	G.i	59387.99	399	148.84		
	5 ve daha fazla	30	68.87	11.75	T.	61896.44	401			
	T.	402	64.96	12.42						
OBÖ	2 ve daha az	188	57.72	13.33	G.A	917.19	2	458.60	2.22	0.11
	3-5 saat	184	60.11	15.59	G.i	82501.19	399	206.77		
	5 ve daha fazla	30	62.63	12.87	T.	83418.38	401			
	T.	402	59.18	14.42						
EÖİÖÖ	2 ve daha az	188	47.09	8.33	G.A	352.20	2	176.10	2.71	0.07
	3-5 saat	184	48.91	7.70	G.i	25880.61	399	64.86		
	5 ve daha fazla	30	46.77	8.44	T.	26232.82	401			
	T.	402	47.90	8.09						

* $p < .05$

Bulguları incelediğimizde, OBÖ $F(2-399)=2.22$, $p > .05$], EÖİÖÖ [$F(2-399)=2.71$, $p > .05$], Yaşam Doyumu alt ölçeği [$F(2-399)=0.79$, $p > .05$] ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

AGÖ'nden [$F(2-399)=8.43$, $p < .05$] aldıkları ortalama puanların ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Levene's testi yapılmış ve sonrasında varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir ($p > 0.05$). Tukey testi bulgularını kontrol ettiğimizde günlük ders çalışma süresi 5 saat ve üzeri olan grubun aldığı puanların günlük ders çalışma süresi 2 saat ve daha az olan gruptan daha yüksek olduğu, günlük ders çalışma süresi 3-5 saat olan grubun aldığı puanların günlük ders çalışma süresi 2 saat ve daha az olan gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Akademik Güdülenme leği, Okulu Bağlılığı leği, Ergen znel İyi Oluş leğinin İlişkisine Ait Bulgular

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.AG	-												
2.Kendini Aşma	.876**	-											
3.Bilgiyi Kullanma	.852**	.625**	-										
4.Keşif	.884**	.639**	.652**	-									
5.OB	.256**	.227**	.244**	.203**	-								
6.Davranışsal Bağlılık	.216**	.155**	.208**	.206**	.795**	-							
7.Bilişsel Bağlılık	.205**	.197**	.187**	.153**	.858**	.546**	-						
8.Duygusal Bağlılık	.205**	.201**	.201**	.138**	.784**	.399**	.525**	-					
9.Eİ	.371**	.302**	.324**	.344**	.110*	0.064	.134**	.067	-				
10.Aile ile İlişkilerden Doyum	.277**	.217**	.204**	.297**	.070	.030	.070	.069	.701**	-			
11.Olumlu Duygular	.328**	.248**	.308**	.306**	.079	.038	.094	.057	.739**	.329**	-		
12.Yaşam Doyumu	.263**	.224**	.234**	.231**	.069	.080	.086	-.001	.808**	.438**	.491**	-	
13.nemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum	.277**	.239**	.247**	.239**	.115*	.044	.151**	.083	.813**	.473**	.451**	.515**	-

** $p < 0.01$, * $p < .05$

Bulguları incelediğimizde, Akademik Güdülenme leği ile Okul Bağlılığı leği ($r=.256$, $p < 0.01$) puanları, Akademik Güdülenme leği ile Davranışsal Bağlılık ($r=.216$, $p < 0.01$) puanları, Akademik Güdülenme leği ile Bilişsel Bağlılık ($r=.205$, $p < 0.01$) puanları Akademik Güdülenme leği ile Duygusal Bağlılık ($r=.205$, $p < 0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki bulmuştur. Bununla birlikte Akademik Güdülenme leği ile Ergen znel İyi Oluş leği ($r=.371$, $p < 0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Akademik Güdülenme leği ile Aile ile İlişkilerden Doyum ($r=.277$, $p < 0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Akademik Güdülenme leği ile Olumlu Duygular ($r=.328$, $p < 0.01$) puanları arasında orta seviyede

ve pozitif ilişki, Akademik Güdülenme leği ile Yaşam Doyumu ($r=.263, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Akademik Güdülenme leği ile önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.277, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır. Kendini Aşma ile Okul Bağlılığı leği ($r=.227, p<0.01$) puanları, Kendini Aşma ile Davranışsal Bağlılık ($r=.155, p<0.01$) puanları , Kendini Aşma ile Bilişsel Bağlılık ($r=.197, p<0.01$) puanları Kendini Aşma ile Duygusal Bağlılık ($r=.201, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki gözlemiştir.. Kendini Aşma ile Ergen znel İyi Oluş leği ($r=.302, p<0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Kendini Aşma ile Aile ile İlişkilerden Doyum ($r=.217, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Kendini Aşma ile Olumlu Duygular ($r=.248, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Kendini Aşma ile Yaşam Doyumu ($r=.224, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Kendini Aşma ile önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.239, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır.

Bilgiyi Kullanma ile Okul Bağlılığı leği ($r=.244, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Davranışsal Bağlılık ($r=.208, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Bilişsel Bağlılık ($r=.187, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Duygusal Bağlılık ($r=.201, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Ergen znel İyi Oluş leği ($r=.324, p<0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Aile ile İlişkilerden Doyum ($r=.204, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Olumlu Duygular ($r=.308, p<0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile Yaşam Doyumu ($r=.234, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilgiyi Kullanma ile önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.247, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır.

Keşif ile Okul Bağlılığı leği ($r=.203, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Davranışsal Bağlılık ($r=.206, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Bilişsel Bağlılık ($r=.153, p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Duygusal Bağlılık ($r=.138, p<0.01$) puanları

arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ($r=.344$, $p<0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Aile ile İlişkilerden Doyum ($r=.297$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Olumlu Duygular ($r=.306$, $p<0.01$) puanları arasında orta seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Yaşam Doyumu ($r=.231$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Keşif ile Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.239$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır. Okul Bağlılığı Ölçeği ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ($r=.110$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Okul Bağlılığı Ölçeği ile Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.115$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır.

Bilişsel Bağlılık ile Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ($r=.134$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki, Bilişsel Bağlılık ile Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum ($r=.151$, $p<0.01$) puanları arasında zayıf seviyede ve pozitif ilişki vardır.

Tablo 4.13. Okul Bağlılığı Alt Boyutlarının Akademik GÜdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	52,30	2,62		19,95	0,000*
Davranışsal Bağlılık	0,28	0,13	0,13	2,23	0,026*
Duygusal Bağlılık	0,25	0,12	0,11	1,98	0,049*
Bilişsel Bağlılık	0,15	0,13	0,07	1,17	0,244
<i>R=.26 R²=.06</i>					
<i>F=9.46 p=0.000</i>					

* $p < .05$

Bulgular tablosunu incelediğimizde, davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık bağımsız değişkenlerinin akademik güdülenme bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir ($R=.26$, $R^2=.06$, $p < .05$). Modelde olan bağımsız değişkenler akademik güdülenme bağımlı değişkenindeki toplam varyansın %06'sını açıklamaktadır. Betaya göre görece etki sırası davranışsal bağlılık ($\beta=.13$), duygusal bağlılık ($\beta=.11$), bilişsel bağlılık ($\beta=.07$) şeklindedir. Davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık alt ölçeklerinin etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin davranışsal bağlılık olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.14. Öznel İyi Oluşun Alt Boyutlarının Akademik GÜdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	33,79	4,19		8,06	0,000
Olumlu Duygular	1,06	0,27	0,22	3,94	0,000
Aile ile İlişkilerden Doyum	0,81	0,31	0,14	2,63	0,009
Yaşam Doyumu	0,22	0,26	0,05	0,83	0,405
Önemli Diğerleri ile İlişkiden Doyum	0,36	0,25	0,09	1,47	0,143
<i>R=.37 R²=.14</i>					
<i>F=17.22 p=0.000</i>					

* $p < .05$

Bulgular tablosunu incelediğimizde, olumlu duygular, aile ile ilişkilerden doyum bağımsız değişkenlerinin akademik güdülenme bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir ($R=.37$, $R^2=.14$, $p<.05$). Modelde olan bağımsız değişkenler akademik güdülenme bağımlı değişkenindeki toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Betaya göre görece etki sırası olumlu duygular ($\beta=.22$), aile ile ilişkilerden doyum ($\beta=.14$), önemli diğerleri ile ilişkiden doyum ($\beta=.09$), yaşam doyumu ($\beta=.05$) şeklindedir. Olumlu duygular, aile ile ilişkilerden doyum alt ölçeklerinin etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin olumlu duygular olduğu bulunmuştur.

4.15. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenmeyi Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	28.31	3.90		7.26	0.000*
Okul Bağlılığı Ölçeği	0.19	0.04	0.22	4.80	0.000*
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0.53	0.07	0.35	7.63	0.000*
$R=.43$ $R^2=.18$					
$F=45.17$ $p=0.000$					

* $p<.05$

Bulgular tablosunu incelediğimizde, okul bağlılığı, ergen öznel iyi oluş bağımsız değişkenlerinin akademik güdülenme bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir ($R=.43$, $R^2=.18$, $p<.05$). Okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluşun akademik güdülenme ölçeği puanları üzerindeki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Değişkenlerin önem sırası ergen öznel iyi oluş ($\beta=.35$), okul bağlılığı ($\beta=.19$) şeklindedir. Ergen öznel iyi oluş, okul bağlılığının, akademik güdülenmeye etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin ergen öznel iyi oluş olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.16. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Kendini Aşmayı Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	9.11	1.64		5.54	0.000*
Okul Bağlılığı Ölçeği	0.07	0.02	0.20	4.17	0.000*
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0.18	0.03	0.28	5.97	0.000*
<i>R</i> =.35 <i>R</i> ² =.13					
<i>F</i> =29.59 <i>p</i> =0.000*					

**p*<.05

Bulgular tablosunu incelediğimizde, okul bağlılığı, ergen öznel iyi oluş bağımsız değişkenlerinin kendini aşma bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir (*R*=.35, *R*²=.13, *p*<.05). Okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluş ölçeği puanları kendini aşma ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Değişkenlerin önem sırası ergen öznel iyi oluş ölçeği (β =.28), okul bağlılığı ölçeği (β =.20) şeklindedir. Ergen öznel iyi oluşun ve okul bağlılığının, kendini aşmaya etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Kendini aşmayı en çok açıklayan değişkenin ergen öznel iyi oluş olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.17. Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Bilgiyi Kullanma Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	11.09	1.32		8.42	0.000*
Okul Bağlılığı Ölçeği	0.06	0.01	0.21	4.54	0.000*
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0.15	0.02	0.30	6.48	0.000*
<i>R</i> =.38 <i>R</i> ² =.15					
<i>F</i> =34.89 <i>p</i> =0.000*					

**p*<.05

Bulgular tablosunu incelediğimizde, okul bağlılığı, ergen öznel iyi oluş bağımsız değişkenlerinin bilgiyi kullanma bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir (*R*=.38, *R*²=.15, *p*<.05). Okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluş ölçeği puanları bilgiyi kullanma ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Değişkenlerin önem sırası ergen öznel iyi oluş (β =.30), okul bağlılığı (β =.21) şeklindedir. Ergen öznel iyi oluş, okul bağlılığının, bilgiyi kullanmaya etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Bilgiyi kullanmayı en çok açıklayan değişkenin ergen öznel iyi oluş olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.18.Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluşun Akademik Güdülenme Alt Boyutu Olan Keşif Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
(Sabit)	8.11	1.63		4.99	0.000*
Okul Bağlılığı Ölçeği	0.06	0.02	0.17	3.60	0.000*
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0.20	0.03	0.33	7.01	0.000*
<i>R</i> =.38 <i>R</i> ² =.14					
<i>F</i> =34.22 <i>p</i> =0.000*					

**p*<.05

Bulgular tablosunu incelediğimizde, okul bağlılığı, ergen öznel iyi oluş bağımsız değişkenlerinin keşif bağımlı değişkenini yordadığı görülmektedir (*R*=.38, *R*²=.14, *p*<.05). Okul bağlılığı ve ergen öznel iyi oluş ölçeği puanları keşif ölçeği puanlarındaki toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Değişkenlerin önem sırası ergen öznel iyi oluş (β =.33), okul bağlılığı (β =.17) şeklindedir. Ergen öznel iyi oluş, okul bağlılığının, keşfe etkisinin pozitif olduğu gözlemlenmiştir. Keşfi en çok açıklayan değişkenin ergen öznel iyi oluş olduğu bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ergenlerde akademik güdülenme ölçeğinin puanlarıyla okul bağlılığı ölçeği ile öznel iyi oluş ölçeğinin puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonuçları alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Akademik Güdülenmenin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçları ve Tartışması

Ölçeklerin toplam puan ortalamalarına bakıldığında; kendini aşma alt boyut puan ortalaması 21,61, bilgiyi kullanma puan ortalaması 21,98, keşif puan ortalaması 21,37, akademik güdülenme ölçeği puan ortalaması 64,96, okul bağlılığı ölçeği puan ortalaması, 59,18 ve öznel iyi oluş ölçeği puan ortalaması 47,90 olarak tespit edilmiştir.

5.1.1.1. Cinsiyet

Örnekleme alınan kişilerin cinsiyet değişkeni açısından akademik güdülenme ölçeği puanı incelendiğinde, akademik güdülenmenin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer nitelikteki akademik güdülenme ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar (Demir, 2008:18; Deniz, 2020:7; Bedel, 2013:9; Polat, 2013:8; Aktaş, 2017:1; Karatepe (2019:6); Demireğen (2019:6); Demir ve Arı (2013:1-4); Şahin ve Çakar (2011:1-3); Şeker (2017:1-4)) alan yazının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik güdülenmesini etkileyen birçok değişken olduğu ve her bireyin güdülenmesini etkileyen

birçok bireysel fark olduğu varsayılarak cinsiyette anlamlı farklılık görülmemiş olduğu söylenebilir.

Akademik güdülenmeye ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiş olan başka çalışmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kaleli (2016:6-8) ile Çok ve Kutlu (2018:1-5), yaptığı araştırma sonuçlarına göre erkeklerin akademik güdülenme puanları kadınlardan yüksektir. Bircan (2021:1-5) ile Terzi, Ünal ve Gürbüz (2012) yaptığı araştırma sonucuna göre ise kadınların akademik güdülenmeleri erkeklerden fazladır. Akademik güdülenme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmasına dönük araştırma bulgularına bakıldığında farklı sonuçların olduğu gözlemlenmektedir. Gottfried (1985:2-14), akademik içsel güdülenme, başarı ve bilişsel olmayan faktörlerle ilgili yapmış olduğu çalışma sonucunda içsel güdülenmenin başarıyı artırdığı, bu bağlamda kişilerin yeterlik algısının arttığını ifade etmiştir. Bu bağlamda cinsiyet fark etmeksizin her bireyin içsel güdülenmelerinin birbirinden farklı olması bu sonuçlara ulaşılmasını sağlamış olabilir.

Örnekleme alınan kişilerin cinsiyet değişkeni açısından okul bağlılığı ölçeği puanı incelendiğinde, okul bağlılığının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu noktada araştırma bulgularına benzer çalışmaları; İhtiyaroğlu ve Demir (2015:1) ile Alparslan (2016:3-5) yapmıştır. Bu çalışmalar dışında farklı sonuçların yer aldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Sağlam ve İkiz (2017:1) ile Arastaman (2019:1) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre kızların okula bağlılıkları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erken evlilik, ev işlerinin yükünden kurtulma gibi nedenlerden dolayı okula daha fazla bağlandığı söylenebilir.

Örnekleme alınan kişilerin cinsiyet değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçeği puanı incelendiğinde, öznel iyi oluş ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülememiştir. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışmayı; Şahin (2011:12) yapmıştır. Bu çalışmalar dışında farklı sonuçların yer aldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Gündoğdu ve Yavuzer (2012) ile Nigar (2014) yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre öznel iyi oluş düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklıdır. Bu araştırmalar ışığında öğrencilerin pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime uzun süre ara vermeleri öznel iyi oluşlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemesine neden olmuş olabilir.

5.1.1.2. Kardeş Sayısı

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni açısından akademik güdülenme ölçek puanı incelendiğinde, akademik güdülenme ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde akademik güdülenme düzeyi ve kardeş sayısı ile ilgili çalışmalara rastlanmamakla birlikte bu kavrama yakın olan akademik başarı kavramıyla yapılan birkaç çalışma bulunmaktadır. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanabilmesi için öğrencinin güdülenmiş olması gerekmektedir (Kelecioğlu, 1992:1-6). Bu bağlamda Kapıkıran ve Özgüngör (2009:1-8) yaptığı araştırmada akademik başarının yordayıcısı olarak ikinci sırada güdülenme ve üçüncü sırada kardeş sayısı olduğunu ifade etmiştir. Gelbal (2008:1) yaptığı araştırmada ise kardeş sayısının arttıkça başarının düştüğünü ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında modernleşen dünyada kadınların daha fazla iş hayatına katılması ve bu doğrultuda daha az çocuk yapması, araştırmaya katılan öğrencilerin de daha az kardeş olmasının bu sonuçları oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde, okula bağlılıkla kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu noktada yapılan araştırmalara benzer çalışmaları; Alparslan (2016:3-5) ve Mengi (2011:71) yapmıştır. Bu bağlamda modernleşen dünyada eğitime, okula verilen önemin artması, çekirdek ya da kalabalık aile fark etmeksizin ailelerin çocuklarının okula bağlanmasını desteklediği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde, öznel iyi oluş ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu noktada benzer çalışma Şahin (2011:110) tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda ergenlerin gelişim dönemi özellikleri düşünüldüğünde daha çok arkadaşlarıyla ilişki içinde olması ve kendi içine yönelmesi bu sonuca neden olmuş olabilir.

5.1.1.3. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi

Araştırma sonucuna göre, akademik güdülenme toplam puanları bireylerin anne-baba eğitim düzeyine göre gruplar arası anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan yazın

incelendiğinde akademik güdülenme ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenini bir arada inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Buna benzer araştırmaları Demir ve Arı (2013:1-4) ve Paslanmaz (2019:6) yapmıştır. Bu araştırma sonucuna göre de öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri akademik güdülenmelerini etkilememektedir. Bu sonuçlar ışığında, ergenlerin güdülenmelerinde kendi akran gruplarından daha çok etkilendikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi ve okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışma, Alparslan (2016:3-5) tarafından yapılmıştır. Bu sonuçlar ışığında ergenlerin dönem özellikleri gereği okula bağlanırken kendi akranları ve sosyalleşme isteklerinden etkilenmiş oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi ve öznel iyi oluş puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışma, Zeytin (2015:1) ve Çivitci (2009:15-16) tarafından yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında ergenlerin öznel iyi oluşlarının kendi akran gruplarından, ergenliğin getirmiş olduğu duygu değişikliklerinden daha fazla etkilendikleri düşünülebilir.

5.1.1.4. Yaş

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik güdülenme toplam puanları bireylerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer çalışmaları Polat (2013:8), Rovai ve arkadaşları (2007), Kao, Wu ve Tsai (2011) yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışma yapılan öğrenci yaş grupları arasında fazla yaş farkı olmaması akademik güdülenme düzeylerinde de anlamlı farklar oluşmamasına neden olmuş olabilir. Bu araştırmaların dışında farklı sonuçlar da bulunmuştur. Aktaş (2017:1-4), Bircan ve Ünal (2021:1-5) ve Kandemir (2021:1-5)'in yaptığı araştırmalar sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ve yaş grupları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında yaş değişkeniyle yapılacak çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşabilmek mümkündür.

Araştırmada öğrencilerin yaş değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışmayı, Alparslan (2016:3-5) yapmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan ergenlerin yaş aralıklarının yakın olması ve gelişim dönem özelliklerinin birbiriyle benzerlik göstermesinin bu sonuca neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yaş değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer nitelikteki öznel iyi oluş ve yaş düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışma, Gencer (2018:8) yapmıştır. Bu bulgular ışığında öğrencilerin yaş aralıklarının az olmasının öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa neden olmamış olduğu düşünülebilir.

5.1.1.5. Anne-Baba Birliktelik ve Anne-Baba Sağ Olma Durumu

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik güdülenme toplam puanları bireylerin anne-baba birlikteliklerine göre gruplar arası anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgularına göre lise öğrencilerinin anne ve babalarının boşanmış veya ayrı yaşıyor olmaları öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini etkilememektedir. Akademik güdülenme için akademik başarının sağlanması gerekli görülebilir. Bu bağlamda Ateş'in (2020: 45) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin akademik başarı puanları ve anne-baba birlikteliğine göre farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademik güdülenme toplam puanları bireylerin anne-baba sağ olma durumlarına göre gruplar arası anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde yapılan araştırmalarda bu iki değişkeni konu alan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin anne-baba birlikteliği değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile anne-baba birlikteliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışmayı

Topçu (2019:11) yapmıştır. Bu bağlamda ergenlerin okula bağlanmada önceliği okulda kendi yaşlarıyla zaman geçirmek, sosyalleşmek, akademik başarı elde etmek gibi faktörlere vermeleri bu sonuca neden olmuş olabilir.

Araştırmada öğrencilerin anne-baba birlikteliği değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile anne-baba birlikteliği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne-babası birlikte olan öğrencilerin öznel iyi oluş puanları daha yüksektir. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışma Alim (2018:71) tarafından yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında anne-babası birlikte olan bireylerin öznel iyi oluşları da yüksek olmaktadır. Bu bağlamda ailesi parçalanmamış bireylerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek ve daha mutlu olabileceği öngörülebilir.

Araştırmada öğrencilerin anne-baba sağ olma değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile anne-baba sağ olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazında benzerlik gösteren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ergenlerin okula bağlanırken önceliğinin okul ortamı, okul içi ilişkiler, okulda yaptığı faaliyetler gibi değişkenler olması bu sonuca neden olmuş olabilir.

Araştırmada öğrencilerin anne-baba sağ olma değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile anne-baba sağ olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer nitelikteki çalışmayı Demir Çelebi ve Sezgin (2015:32) yapmışlardır. Bu bulgular ışığında ergenlerin dönem özellikleri gereği daha çok kendine yönelmeleri bu sonuca neden olmuş olabilir.

5.1.1.5. Yıl Sonu Başarı Puanı

Yapılan araştırmada öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarının akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, yıl sonu başarı puanıyla akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulgulara bakıldığında yıl sonu başarı puanı 85-100 arası olan grubun aldığı puanların yıl sonu başarı puanı 55-69 ve 40-54 olan

gruptan daha yüksek olduğu, yıl sonu başarı puanı 70-84 arası olan grubun aldığı puanların yıl sonu başarı puanı 55-69 ve 40-54 olan gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Karatepe (2019:6) yaptığı araştırmada akademik güdülenme düzeylerinin başarılı olan öğrencilerde yüksek başarısız olan öğrencilerde düşük olduğunu gözlemiştir. Bu sonuçlara göre yüksek başarı puanına sahip olan öğrencilerin yüksek akademik güdülenme düzeyine de sahip olduğu söylenebilir. Akademik güdülenme öğrencilerin akademik konuları öğrenme isteğini ifade etmektedir (Cıla, 2015:19-22). Buna göre akademik güdülenme sağlayamayan öğrencilerin başarılı olması da mümkün görülmemektedir. Bu bilgiler ışığında yıl sonu başarı puanları yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Benzer bir araştırma İflazoğlu ve Tümkaya (2008:1-5) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin güdülenme puanları ve akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin yıl sonu başarı puanı değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile yıl sonu başarı puanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin pandemi döneminde yüz yüze eğitime uzun süre ara vermeleri, sınavların bir kısmının online bir kısmının da yüz yüze yapılmasının bu sonuca neden olduğu düşünülebilir. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer çalışma, Pehlivan ve Özgenel (2020:5) tarafından yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin yıl sonu başarı puanı değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile yıl sonu başarı puanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde bu çalışmaya benzer çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte yıl sonu başarı puanı değişkeniyle okul bağlılığı ve öznel iyi oluş arasında anlamlı farklılık beklenirken farklılık görülmemiştir.

5.1.1.6. Günlük Ders Çalışma Saati

Yapılan araştırmada öğrencilerin günlük ders çalışma saatlerinin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, günlük ders çalışma saati ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulgular incelendiğinde günlük ders çalışma süresi 5 saat ve üzeri olan grubun aldığı puanların günlük ders çalışma süresi 2 saat ve daha az olan gruptan daha yüksek olduğu, günlük ders çalışma süresi 3-5

saat olan grubun aldığı puanların günlük ders çalışma süresi 2 saat ve daha az olan gruptan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Yöndem ve ark., (2018:1-8) yaptıkları araştırma sonucunda akademik güdülenme ve günlük çalışma süresi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Motivasyon, kişilere nasıl davranıldığı ve kişilerin yapmış oldukları işle ilgili hissettiklerini içermektedir (Keenan, 1996). Bu kavramdan yola çıkılarak akademik güdülenebilmek için motivasyonun gerekli olduğu görülebilir. Bu bağlamda Genç ve Göksu 'nun (2019:19) yapmış oldukları çalışmada günlük ders çalışma saati ve fizik öğrenmeye yönelik akademik motivasyon arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin ders çalışma süreleri arttıkça akademik güdülenme düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin günlük ders çalışma saati değişkeni açısından okul bağlılığı ölçek puanı incelendiğinde okul bağlılığı ile günlük ders çalışma saati değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer nitelikteki çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında günlük ders çalışma saatinin okul bağlılığı ölçeğinde anlamlı farklılığa yol açmamasının nedeni olarak günlük çalışılan ders saati yerine verimli ders çalışmanın önemli olacağı düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerin günlük ders çalışma saati değişkeni açısından öznel iyi oluş ölçek puanı incelendiğinde öznel iyi oluş ile günlük ders çalışma saati değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada yapılan araştırma bulgularına benzer nitelikteki çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında günlük ders çalışma saatinin öznel iyi oluş ölçeğinde anlamlı farklılığa yol açmamasının nedeni olarak pandemi sürecinde öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzun süre uzak kalması olduğu düşünülebilir.

5.1.2. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Akademik Güdülenme Eğilimi ile İlişkileri

Yapılan araştırma verilerine göre, kişilerin akademik güdülenme düzeyleri ile okul bağlılığı düzeyleri incelenmiş ve belirtilen iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Güdülenme, bireylerin birçok davranışı gerçekleştirirken ihtiyaç duydukları bir kavramdır. Ergenlerde akademik anlamda başarı sağlamak için güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Başarmaya alışan bireyler de okulda daha fazla zaman geçirip daha çok çalışmak

isterler. Bu durumda da okula bağılılıkları yükselir. Buradan yola çıkarak akademik güdülenme ve okula bağlanma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunması beklenen bir sonuç olarak görülmektedir.

Örnekleme alınan kişilerin akademik güdülenme ve öznel iyi oluş düzeyleri incelenmiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Psikolojide mutluluk anlamına gelen öznel iyi oluş, kişinin yaşam olaylarını, olumlu-olumsuz duygularını kapsayan, yaşamını nasıl değerlendirdiğini içermektedir. Yaşam olaylarını doğru değerlendiren, farkındalığı yüksek bireylerin yaşamlarında da güdülenmelerinin yüksek olacağı düşünülebilir. Canbay (2010:11), öznel iyi oluş düzeyleri ve akademik başarı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Akademik başarının sağlanması için akademik güdülenme gerekli görülebilir. Bu bağlamda öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin akademik güdülenmelerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Ergenlerin Okul Bağlılığı Alt Ölçek Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Alt Ölçeklerinin Üzerindeki Yordama Gücü

Akademik güdülenme ölçeği toplam puanları ile davranışsal, duygusal ve bilişsel bağılılık arasındaki ilişki değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Modeldeki değişkenler toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Akademik güdülenmeyi en çok yordayan davranışsal bağılılık alt ölçeği olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda ise; davranışsal bağılılık, duygusal bağılılık ve bilişsel bağılılığın öğrencilerin akademik güdülenmelerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yordama durumuna bakıldığında duygusal ve davranışsal bağılılığın akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Davranışsal bağılılık, okulla ilgili olan görevlerin kişiler tarafından nasıl ele alındığıyla ilgilidir (McDermott, Mordell, & Stoltfus, 2001). Kısaca davranışsal bağılılık, öğrencilerin ders dışı gözlemlenebilen davranışlarını ve ders dışındaki faaliyetlere katılımlarını içerir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu bağlamda davranışsal bağılılığın arttıkça akademik güdülenme düzeyinin de artacağı söylenebilir. Akademik güdülenmeyi yordayan diğer bağılılık duygusal bağılılıktır. Duygusal bağılılık, sınıfta verilen tepkiler, okula ve okul içindekilerle ilgili olan tavırlar, duygular ve okula karşı olan ilgiyi kapsamaktadır (Finlay, 2006:3). Buna benzer çalışma

Demireğen (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin duygu düzenleme becerileriyle akademik güdülenmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda duygusal bağlılığı yüksek olanların akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Akademik Güdülenme Ölçeği kendini aşma alt boyut ile davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda; davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıklarının kendini aşma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Akademik Güdülenme Ölçeği bilgiyi kullanma alt boyut ile davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda; davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıklarının bilgiyi kullanma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Akademik Güdülenme Ölçeği keşif alt boyutuyla davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda; davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıkların keşif üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

5.1.4. Ergenlerin Öznel İyi Oluş Alt Ölçek Puanlarının Akademik Güdülenme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Alt Ölçeklerinin Üzerindeki Yordama Gücü

Akademik güdülenme ölçeği toplam puanları ile aile ile ilişkilerden doyum, olumlu duygular, yaşam doyum ve önemli diğerleriyle ilişkiden doyum arasındaki ilişki değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Modeldeki değişkenler toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Akademik güdülenmeyi en çok yordayan olumlu duygular alt ölçeği olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda ise; aile ile ilişkilerden doyum, olumlu duygular, yaşam doyum ve önemli diğerleriyle ilişkiden doyumun öğrencilerin akademik güdülenmelerinin üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yordama durumuna bakıldığında aile ile ilişkilerden doyum ve olumlu duyguların akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Olumlu duygular; güven, heyecan, neşe, gurur, ümit gibi kavramları içermektedir (Eryılmaz, 2009b:2). Kısaca olumlu duygular bireye zevk sağlayacak durumlara ve davranışlara

yöneltten sistemin parçasıdır (Carr, 2015:). Buradan yola çıkılarak kendine güveni olan, ümitli, heyecanlı ve neşeli olan bireylerin akademik güdülenmelerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Bu bağlamda olumlu duygular arttıkça akademik güdülenme düzeyinin de artacağı söylenebilir. Bununla birlikte ailesiyle ilişkilerinde doyum sağlayan öğrencilerin akademik güdülenmesinin de yüksek olacağı söylenebilir. Bu araştırma sonucuna benzeyen çalışmayı Kapkıran ve Özgüngör (2009:7-9) yapmıştır. Araştırma sonucuna göre algılanan aile desteği arttıkça güdülenme düzeyi de artış göstermektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda; aile ile ilişkilerden doyum, olumlu duygular, yaşam doyumunu ve önemli diğerleriyle ilişkiden doyumun kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalarda bu değişkenleri konu alan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

5.1.5. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Akademik Güdülenme Üzerindeki Yordama Gücü

Yapılan araştırma neticesinde okul bağlılığının akademik güdülenme düzeyini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Modelde olan bağımsız değişkenler akademik güdülenme bağımlı değişkenindeki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle ergenlerin okul bağlılığı değişkenine ilişkin puanları arttıkça akademik güdülenme puanlarının da artacağı gözlemlenmektedir. Bu araştırma bulgusuna eş olarak Karatepe (2019), akademik güdülenme ve okul bağlılığı arasında ilişkiyi incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre okul bağlılığı ile akademik güdülenme arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Okula bağlılıkları yüksek olan bireylerin akademik güdülenme düzeylerinin de yüksek olması beklenebilir bir durumdur. Okula bağlanmayla akademik güdülenmenin arasındaki ilişki düşünüldüğünde birbirlerini olumlu yönde etkilemeleri olası görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda öznel iyi oluşun akademik güdülenme düzeyini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Başka bir deyişle ergenlerin öznel iyi oluş puanları arttıkça akademik güdülenme puanlarının da artacağı gözlemlenmektedir. Yine araştırma sonucunda akademik güdülenmeyi en çok açıklayan değişkenin ergen öznel iyi oluş olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde akademik güdülenme ve öznel iyi

oluş değişkenini bir arada inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Ergenlik döneminde öznel iyi oluşu yüksek bireylerin daha mutlu, başarılı ve güdülenmişliğinin daha yüksek olması beklenebilir. Bu bakımdan öznel iyi oluş ve akademik güdülenme düzeyi arasındaki ilişki düşünöldüğünde birbirlerini olumlu yönde etkilemeleri muhtemel görölmektedir.

5.1.6. Ergenlerin Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Kendini Aşma, Bilgiyi Kullanma ve Keşif Üzerindeki Yordama Gücü

Yapılan araştırmada okul bağlılığının kendini aşmayı, anlamlı bir şekilde yordadığı görölmüştür. Yordama durumuna bakıldığında okul bağlılığı kendini aşmayı pozitif yönde yordamaktadır. Kendini aşma alt ölçeği; öğrencinin öğrenmeye karşı merakını, motivasyonunu, öğrenme isteğini, öğrenme hedefini, başarılı olma isteğini ifade eder. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda Frey, ve ark., (2009) ergenlerle yaptıkları çalışmalarında, okula bağlanma ile akademik motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Cemalcılar (2010:1-6), yaptığı çalışmada okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı ve güdülenmelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada okul bağlılığının bilgiyi kullanmayı anlamlı bir şekilde yordadığı görölmüştür. Bilgiyi kullanma alt ölçeği; öğrencinin öğrenmeyi sevmesi, yeni bir şeyler öğrenmek için çaba göstermesi, okulda öğrendiklerini okul dışında uygulama isteğini, öğrendiği bilgileri kullanma isteğini ifade eder. Bu doğrultuda okula bağlılığı yüksek öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve açık olduğu, öğrendiği bilgileri kullanmaya daha heyecanlı ve hevesli olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre okul bağlılığının keşfi anlamlı şekilde yordadığı görölmüştür. Keşif alt ölçeği; yeni bir şeyler keşfetmeye, öğrenmeye duyulan içsel güdülenmeyi ifade eder. Bu bağlamda bilgi aktarımının yoğun olarak yapıldığı okula bağlanma düzeyleri yüksek olan bireylerin keşfetme düzeylerinin de yüksek olması beklenebilir.

Araştırmada öznel iyi oluşun kendini aşmayı, anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görölmüştür. Bu durum öznel iyi oluşu yüksek olanların kendini aşma eğilimlerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin daha mutlu olduğu ve bu doğrultuda öğrenmeye karşı daha ilgili olduğu ve kendilerine hedefler koydukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre öznel iyi oluşun bilgiyi kullanma ve

keşif alt ölçeklerini anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan benzer çalışma Eryılmaz (2007c) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin derse katılımlarını arttıran faktörleri belirlemek için yapılan araştırma sonucuna göre, öğrencilerin olumlu duygulanım içinde olmaları, derse hazırlıklı gelmeleri gibi faktörler onların derse katılımlarını etkilemektedir (Eryılmaz, 2007c:4). Buna göre öznel iyi oluşu yüksek bireylerin bilgiyi kullanma ve keşifte daha başarılı olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda uygulamaya ve yapılacak olan yeni çalışmalara yönelik olarak öneriler belirtilmiştir.

- Bu araştırma kapsamında, okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin ergenlerde akademik güdülenme eğilimiyle olan ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırma lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu veya benzeri çalışmaların ortaokul öğrencileri üzerinde yapılması bununla birlikte akademik güdülenmeyle ilişkili olabilecek demografik değişkenlerin de ele alındığı çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Bireylerin okul bağlılığı, öznel iyi oluş ve kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif düzeylerindeki değişimin incelendiği boylamsal çalışmalar planlanabilir.
- Bu çalışmada cinsiyet, yaş, kardeş sayısı gibi bazı demografik değişkenler araştırılmıştır. Başka yapılacak çalışmalarda farklı değişkenler kullanılabilir.
- Bu çalışma doğrultusunda ergenlerde akademik güdülenmeyi en çok yordayan değişkenin olumlu duygular olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ergenlerle olumlu duyguları artıracak rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- Sonuçlara bakıldığında günlük ders çalışma süresi artan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma doğrultusunda okul psikolojik danışmanları, ergenlere yönelik verimli ders çalışma yöntemleriyle ilgili seminerler düzenleyebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, nicel araştırmayı kapsayan ölçme araçlarına verilen yanıtlar ışığında oluşturulmuştur. Okul bağlılığı ve öznel iyi oluşun ergenlerde akademik güdülenmeyi nasıl etkilediği, okul bağlılığı ve öznel iyi oluşun; kendini aşma, bilgiyi

kullanma ve keşfe nasıl affetmeyi nasıl katkı sağladığı gibi sorular nitel araştırma yöntemleriyle ayrıntılı incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgoz, K. Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*: İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adelman, H., & Taylor, L. (2011). *School Engagement, Disengagement, Learning Supports, & School Climate. Los Angeles: Center for Mental Health in Schools at UCLA.*
- Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, H. (2017). *Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6 (3), 1376-1398.*
- Alim, E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Alparıslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Arastaman, G. (2009). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 102-112.*
- Arıslan, G. (2016). *Relationship Between Sense of Rejection, Academic Achievement, Academic Efficacy, and Educational Purpose İn High School Students. Education & Science, 41(183): 293–304.*

- Arslan, G., ve Duru, E. (2017). Initial Development and Validation of The School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043-1058.
- Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21).
- Balkıs, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlilik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*,; 37(2): 122-47.
- Bedel, A., ve Hamarta, E. (2014). Kişilerarası Problem Çözme ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 674-681.
- Bedel, A. (2013). Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Akademik Güdülenme ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200),111-122.
- Bellici, N.(2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),48-65.
- Ben-Zur, H. (2003). *Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors*. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (2), 67-79.

- Bircan, M. N. (2021). *Akademik güdülenmenin kişilik tiplerine göre incelenmesi (spor bilimleri fakültesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bircan, M. N. ve Ünal, H. (2021). Akademik Güdülenmenin Kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi (Spor Bilimleri Fakültesi Örneği). *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 164-180.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment And Loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic.
- Bozanoğlu, İ. (2004a). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2004b). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2005c). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(1), 17-42.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating Bottom-Up And Top-Down Theories Of Subjective Well-Being: The Case Of Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4): 646-653.
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

- Carr, A. (2015). *Pozitif Psikoloji Mutluluğun ve İnsanın Güçlü Yönlerinin Bilimi*: İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carter, V. & Good, E. (1973). *Dictionary of Education*. (4nd ed.) New York: McGraw Hill Book Company.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools As Socialization Contexts: Understanding The Impact Of School Climate Factors On Students' Sense Of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Güdülenmeden Yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining Relationships Between Academic Motivation And Personality Among College Students. *Learning and Individual Differences*. 20, 19–24.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of Gifted Education*. MA: Allyn and Bacon.
- Connell, J. P. (1990). *Context, Self, And Action: A Motivational Analysis Of Self-System Processes Across The Lifespan*. D. Cicchetti (Ed.), *The Self In Transition: From Infancy To Childhood (61–97)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J.P., ve Welborn, J.G (1991). *Competence, Autonomy And Relatedness: A Motivational Analysis Of Self-Systemprocesses*, 23. Hillsdale, N.J.; LavrenceErlbaumAssoc.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çelebi, A. G. Ç. D., ve Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2),99-146.
- Çengel, M., Totan, T., ve Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1820-1837.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çok, R., ve Kutlu, M. (2018). Üniversite Öğrencilerin Ders Esnasında Ders Dışı İnternet Kullanım Davranışları ile Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Datu, J. A. D. (2017). Peace Of Mind, Academic Motivation, And Academic Achievement İn Filipino High School Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-8.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " What " And " Why " Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268.
- Demir M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 265-279.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Derin, S. (2013). *Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). Very Happy People. *Psychological Science*, 13, 81– 84.
- Diener, E. (1984a). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.
- Diener, E. (2000b). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. [Electronic version]. *American Psychologist*. 55(1), 34-43.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 56.
- Doğan T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 120-129.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). *Self-Theories And Motivation*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook Of Motivation At School (Pp. 123-141)*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Eith, C. (2005). *Delinquency, Schools, And The Social Bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Erdoğdu, M.Y. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- Erikson, E.H. (1964). *Childhood And Society*. New York: W.W.Norton
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2011a). Relationship Of High School Student's Subjective Welll-Being And School Burnout. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Eryılmaz, A., Yıldız, İ., & Akın, S. (2011). Investigating Of Relationships Between Attitudes Towards Physics Laboratories, Motivation And Amotivation For The Class Engagement. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1(1), 59-64.
- Eryılmaz, A., ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 11(3), 189-203.
- Eryılmaz, A. (2009b). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4),975-989.
- Eryılmaz, A. (2007c, Eylül). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Öğrencinin Derse Katılmasında Etkili Olan Öğretmenle İlgili Faktörler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Fidan, N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National Center for School Engagement*, 1-16.

- Finn, J. D. (1993). *Student Engagement and Student at Risk*. Washington: National Center For Education Statistics.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related To Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement. K. A. Moore And L. H. Lippman (Eds.). What Do Children Need To Flourish? *Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, 305- 321.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237- 258.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents In Transition: School And Family Characteristics In The Development Of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry & Human Development*, 40(1), 1-13.
- George, D. & Mallery M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gelbal, S. (2008). The Effect Of Socio-Economic Status Of Eighth Grade Students On Their Achievement In Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1.
- Gencer, N. (2018). Öznel İyi Oluş: Genel Bir Bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.
- Genç, G. A., ve 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.

- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships To Motivation And Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Gottfredson, D. C., Fink C. M., & Graham N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761 -784.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school student. *Journal Of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gökdemir, S., ve Uğur, İ. (2020). Sosyal Medya Kullanımının Akademik Güdülenme Davranışı Üzerine Etkisi: Turizm Eğitimi Alan Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8 (3), 2110-2131.
- Gündoğdu, R., ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(12), 115-131.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W. & Zullig, K. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, Race and Grade Effects for a High School Sample. *Psychological Reports*. 94(1), 351-356.
- Hupfeld, K. (2007). A review of the literature: Resiliency Skills and Dropout Prevention. *Success Highways, Published By Scholar Centric*. 41(2), 111-126.
- İflazoğlu, A., ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 61-73.
- İhtiyaroğlu, N., ve Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.

- Jenkins, P. A. (1997). School Delinquency And The School Social Bond. *J Res Crime Delinquency*, 34(3), 337-367.
- Joshi, U. (2010). Subjective Well-Being By Gender. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 1 (1), 20- 26.
- Kağan, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışını Açıklayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2),113-128.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Kan, A., ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Kandemir, H. (2021). Türk Jandarma Teşkilatı ve Personellerine Yönelik Yapılmış Olan Örgütsel Davranış Araştırmalarına Yönelik Nitel Analiz. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1),59-64.
- Kao, C.P., Wu, Y.T. & Tsai, C.C. (2011). Elementary School Teachers' Motivation Toward Web-Based Professional Development, And The Relationship With Internet Self-Efficacy And Belief About Web-Based Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(2), 406-415.
- Kapıkıran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1),21-30.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatepe H. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kartal, B. (2017). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz Yeterlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Klem, A. M. &Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support To Student Engagement And Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Küçük, Ö. (2017). *İş Yaşamında Kaba Davranışların Öznel İyi Oluş Hali ve Çalışan Performansına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., & Stanculescu, E. (2014). Understanding And Measuring Student Engagement İn School: The Results Of An İnternational Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-247.

- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Student Engagement and Learning In The Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits Of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead To Success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–855.
- Maddox, S.J. & Prinz, R. J. (2003). School Bonding In Children And Adolescents: Conceptualization, Assessment, And associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1): 31-49.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Motivation at School*. (77-104).
- McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The Organization Of Student Performance In American Schools: Discipline, Motivation, Verbal Learning, Nonverbal Learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65–76.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and Happiness. *Social indicators research*, 8(4), 385-422.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mpofu, E. (1999). Modernity And Subjective Well-Being In Zimbabwean Collage Students. *South African Journal of Psychology*. 29(4), 191-201.
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is Happy. *American Psychological Society*, 6 (1), 19.

- Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçları düzeyinin karşılaştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Nur Şahin, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Osterman, F. K. (2000). Students' Need For Belonging In The School Community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Önen E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 221- 234.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 27-35.
- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, B., ve Özgenel, M. (2020). Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(2), 152-166.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The Development Of Academic Self-Regulation: The Role Of Cognitive And Motivational Factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development Of Achievement Motivation* ,(249-284).

- Polat, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Rabideau, S.T. (2005). Effects of Achievement Motivation on Behavior. *Retrieved From*.
- Rask, K., Kurki, P. & Paavilainen, E. (2003). Adolescent Subjective Well-Being and Family Dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 17(1), 129-138.
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5th edition.). USA: John Wiley & Sons
- Renchler, R. S. (1992). *Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement: What School Leaders Can Do*. USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M. & Baker, J. (2007). A Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 413-432.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment And Changes İn Adolescents' Motivation And Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.
- Sağlam, A.ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3),1235-1246.

- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir alışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ukurova Üniversitesi, Adana.
- Saygın, Y. (2008). *niversite Öğrencilerinin, Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve znel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, Misattribution, And Judgments Of Well-Being: Informative And Directive Functions Of Affective States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513–523.
- Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. *Handbook Of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking Up The Schoolhouse: How to Support and Sustain Educational Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley İmprint.
- Schunk, D. H. And Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Educational Psychology Handbook Series. *Handbook Of Motivation At School* (35-53).
- Sevim, A. (2019). *Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Silverman, R. A., & Teevan, J. J. (1986). *Crime in Canadian Society*. Toronto: Butterwords.
- Stewart, E. A. (2003), School Social Bonds, School Climate and School Misbahavior: A Multilevel Analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.

- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, H., ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3),519-540.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),1465-1484.
- Terzi, A. R., Çelik, H. (2018). *Necatibey Eğitim Fakültesi Son Sınıflarında Okuyan Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Özyeterlik İlişkisi. VI. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı, 29-31 Mart 2018, (Ankara, 2018): 84.*
- Terzi, M., Ünal, M.,ve Gürbüz, M. Ç. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1),51-60.
- Thomson, S. (2005). Engaging Students With School Life. *Youth Studies Australia*,24, (1).
- Topçu, N. (2019). *Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören ergenlerin ebeveyn, akrana ve okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tuzgöl Dost, M. (2005a). Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23),103-111.
- Tuzgöl Dost, M. (2005b). Ruh Sağlığı ve Öznel İyi Oluş. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 223–231.

- Türnüklü, A., ve Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13), 45-61.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 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 İntrinsic, Extrinsic, And Amotivation İn Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Schall, J. (2018). Conceptualization And Assessment Of Adolescents' Engagement And Disengagement İn School. *European Journal of Psychological Assessment*, 1, 1–16.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects Of Social Support On Three Dimensions Of School Engagement From Middle To High School. *Child Development*, 83, 877–895.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook Of Motivation İn School* (1-9).
- Weston, Ruth, et al. 1999. Family Forms: Family Well-Bein . *Family Matters*, Num. 53, 14.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Educational psychology handbook series. *Handbook of motivation at school* (55-75).

- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*,1-83.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri, Oyun Bağımlılığı ve Akran İlişkilerinin, Öznel İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yazıcı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yetim,Ü. (2010).*Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Yöndem, S., vd. (2018). Müzik Eğitimi Öğrencilerinde Bireysel Çalgı Performansı Başarısının Psikolojik ve Kişisel Özelliklere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1),299-307.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, Ö. (2019). *Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

EKLER

İSTANBUL VALİLİĞİNİN OLUR YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-22433973
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

16/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 05.03.2021 tarihli ve 3304 gelen evrak sayılı yazısı.
c) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 23.02.2021 tarihli ve 2462 gelen evrak sayılı yazısı.
ç) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 03.03.2021 tarihli ve 3026 gelen evrak sayılı yazısı.
d) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 02.03.2021 tarihli ve 2509 gelen evrak sayılı yazısı.
e) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 09.11.2020 tarihli ve 3294 gelen evrak sayılı yazısı.
f) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 12.03.2021 tarihli ve 3722 gelen evrak sayılı yazısı.
g) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 23.02.2021 tarihli ve 2467 gelen evrak sayılı yazısı.

Ekte bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde istememket@meb.gov.tr adresine gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/03/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (a) Genelge (3 Sayfa)
2- Liste (1 Sayfa)
3- İlgi Yazılar (7 Sayfa)
4- Komisyon Tutanakları (7 Sayfa)
5- Ölçekler (32 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile...

İSTANBUL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN TALEBİ UYGUN GÖRÜLENLER

S.N.	Araştırmacı	Araştırmacının Unvanı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri ve Kişiler	Araştırmanın Süresi
1	Aslı KARAKURT	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi	Akademik Güdülenmenin Yordamasında Okul Bağlılığı ve Öznel İyi Oluş Halinin Rolü	İlimiz genelinde bulunan liselerde	2020 - 2021 Eğitim ve

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolünü ölçmek amacıyla yapılmıştır. Aşağıda sizinle ve okulunuzla ilgili bazı sorular vardır. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun cevabı bulup (X) işareti koyarak işaretleme yapınız.

Lütfen tüm soruları işaretlemeye dikkat ediniz ve isim yazmayınız.

İlgi ve emeğiniz için teşekkür ederim.

Aslı Karakurt

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: K E
2. Kardeş Sayısı: 0-2 2-4 4 ve üzeri
3. Yaş: 12-14 15 16 17 ve üzeri
4. Anne-baba birlikte mi? Evet Hayır
5. Anne sağ mı? Evet Hayır
6. Baba sağ mı? Evet Hayır
7. Yıl Sonu Başarı Puanı : 40-54 55-69 70-84 85-100
8. Günlük Ders Çalışma Saatiniz: 2 ve daha az 3-5 saat 5 ve daha fazla
9. Anne Eğitim Düzeyi: ilkokul ortaokul lise lisans ve lisans üstü
10. Baba Eğitim Düzeyi: ilkokul ortaokul lise lisans ve lisans üstü

ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

ERGEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ifadelerin karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanını işaretlemeniz gerekmektedir. Her ifadeyi bir kez değerlendirmelisiniz. Değerlendirmelerinizde hiç boş bırakmayınız.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Ailem beni sever				
2	Ailem beni destekler				
3	Ailem bana saygı duyar				
4	Ailem sağlıklı				
5	İnsanlara karşı sabırlıyım				
6	İnsanlara karşı hoşgörülüyüm				
7	Genellikle neşeliyim				
8	Genellikle güler yüzlüyüm				
9	Hayatın tadını çıkartarak yaşarım				
10	Hayatı doya doya yaşarım				
11	Hayatı dilediğim gibi yaşarım				
12	Sevdiklerimle beraberim				
13	Sevdiklerimle yan yanayım				
14	Arkadaşlarımla beraber vakit geçiririm				
15	Dostlarımla beraberim				

ALİ ERYILMAZ'IN İZİN YAZISI



AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ (AGÖ)

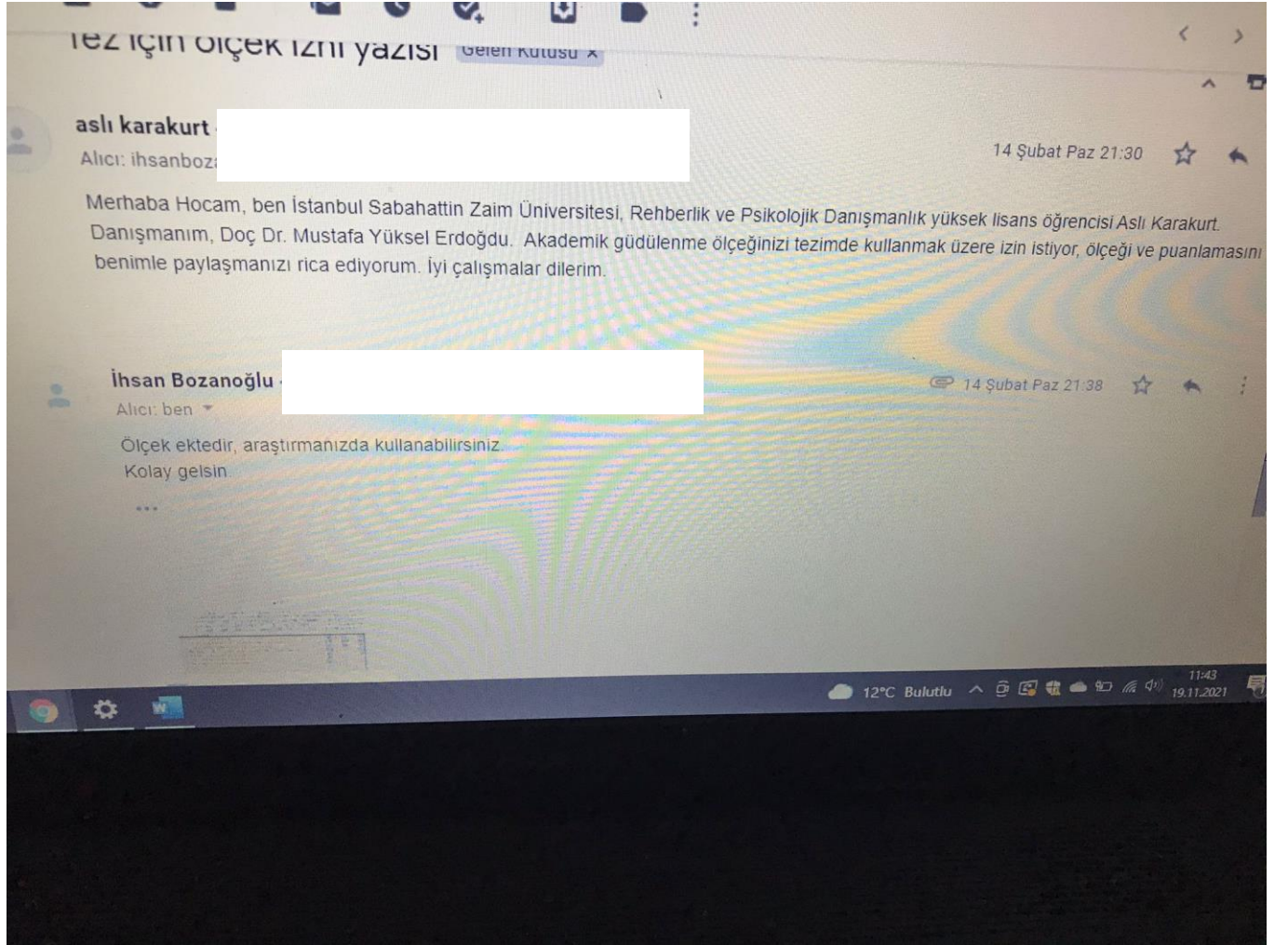
AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

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 üzerine (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.

Aşağıdaki her bir cümle sizin için:		Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
	Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1)					
	Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2)					
	Bu Konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3)					
	Genel olarak uygun ise "Uygun" (4)					
	Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5)					
	Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz					
1	Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırm ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına şaşırırm					
12	Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir					
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım					
14	Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır					
15	Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider					
16	Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir					
17	Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur					
18	Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur					
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım					
20	Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim					

İHSAN BOZANOĞLU'NUN İZİN YAZISI



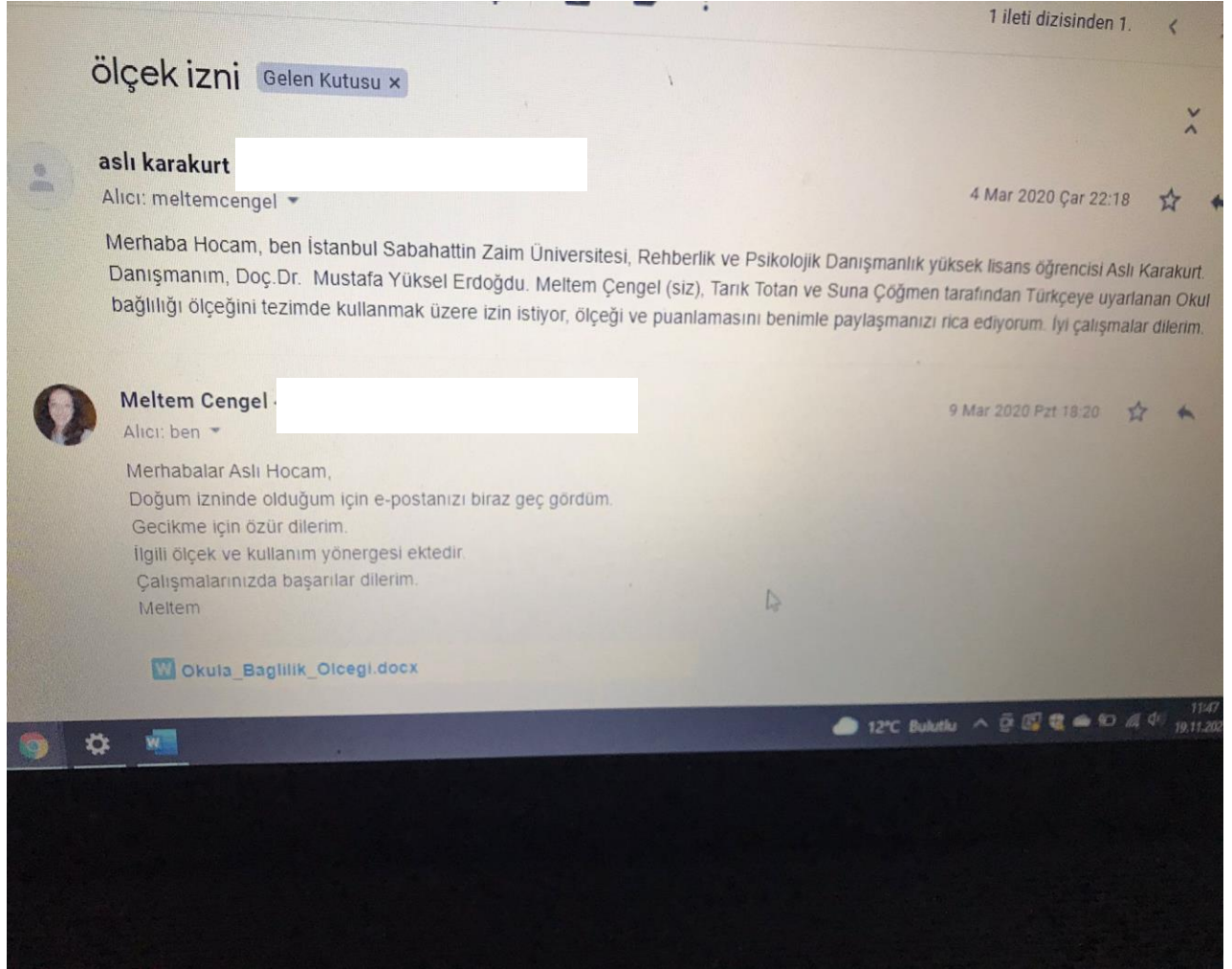
OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda "Okula Bağlılık" ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak sizler için en doğru seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya yapmış olduğumuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
1. Okuldaki kurallara uyarım.					
2. Ödevlerimi, hatasız yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.					
3. Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım.					
4. Sınıfım eğlenceli bir yerdir.					
5. Sınavım olmasa bile evde ders çalışırım.					
6. Sınıftayken, çalışıyormuş gibi yaparım.					
7. Okulda olmaktan hoşlanırım.					
8. Okulda yaptıklarımızla ilgili televizyon programlarını izlemeye çalışırım.					
9. Sınıf etkinliklerine dikkatimi veriririm.					
10. Bir kitap okuduğumda, tam olarak kavrayabilmek için kendime sorular sorarım.					
11. Okulda başım belaya girer.					
12. Okulda kendimi mutlu hissederim.					
13. Okulda yaptıklarımız hakkında daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.					
14. Okuldaki etkinliklerle ilgiliyimdir.					
15. Okuduklarımda anlamını bilmediğim bir kelime olursa anlamını öğrenmek için bir şeyler yaparım.					
16. Okuldaki etkinlikler beni heyecanlandırır.					
17. Okuduğumu anlamadığımda, başa döner yeniden okurum.					
18. Okulda canım sıkılır.					
19. Sınıfta öğrendiklerimi sınıf dışındaki insanlarla paylaşıyorum.					

MELTEM ÇENGEL'İN İZİN YAZISI



ÖZGEÇMİŞ

Aslı KARAKURT

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Lisans: Sakarya Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2016

B. MESLEKİ DENEYİM

2017-2019: Şehit Eyüp Çolakoğlu İlkokulu

2019-2021: Nimet Kamuran Korkmaz Özel Eğitim Uygulama Okulu

2021- : Ambarlı Selahattin Müzeyyen Kaçaker Anaokulu