

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS

**ANNE BABA TUTUMLARI VE DENETİM ODAĞININ AKADEMİK
MOTİVASYONLA İLİŞKİSİNDE ÖZ DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

ŞEYMA MIZRAK

GAZİANTEP- 2018

T.C.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS

**ANNE BABA TUTUMLARI VE DENETİM ODAĞININ AKADEMİK
MOTİVASYONLA İLİŞKİSİNDE ÖZ DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

ŞEYMA MIZRAK

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ. RAMİN ALİYEV

GAZİANTEP- 2018

KABUL VE ONAY

Şeyma MIZRAK tarafından hazırlanan “anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü” başlıklı bu çalışma 22/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Gürhan CAN
(Başkan)

Dr. Öğr. Üyesi Ramin ALİYEV
(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Fulya TÜRK
(Üye)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım./...../.....

Prof. Dr. Mazlum ÇELİK

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 08.06.2018

Gaziantep, 2018

şeyma MIZRAK

ÖNSÖZ

Bu çalışma anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü incelemek amacı ile yapılmıştır. Öncelikle bu araştırmaya yapıcı eleştirileri ile katkıda bulunan ve beni her aşamada destekleyen danışmanım Dr.Öğr.Üyesi. Ramin ALİYEV'e, tezimi okuyarak değerli katkılarda bulunan jüri üyesi Prof.Dr. Gürhan CAN'a ve Dr.Öğr.Üyesi. Fulya TÜRK'e, çalışmanın analizler kısmında bana çok yardımcı olan Dr.Öğr.Üyesi. Ufuk AKBAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bana her zaman inanan, güvenen ve destek olan anneme, babama ve kardeşime, tez hazırlama sürecinde yaşadığım sıkıntılarda hep yanımda olan canım eşim Aliseydi MIZRAK'a sonsuz teşekkürler.

Gaziantep, 2018

Şeyma MIZRAK

ÖZET

Araştırmanın amacı anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan 4 anadolu lisesi 3 fen lisesi 3 meslek lisesinde okuyan toplamda 885 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Akademik Motivasyon Ölçeği, Anne Baba Tutum Ölçeği, Ergen Öz Düzenleme Ölçeği” ve İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Model 1 aracılık testi sonucuna göre demokratik ve otoriter anne baba tutumun akademik motivasyon üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Model 2 de ise doğrudan etkiler incelendiğinde, denetim odağının aracı değişkenin modele eklenmesiyle akademik motivasyonun uzun süreli anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bu durum da denetim odağı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin aracı bir rolü olduğunun bir kanıtıdır.

Anahtar Sözcükler: Anne-Baba Tutumu, Denetim Odağı, Öz Düzenleme, Akademik Motivasyon

ABSTRACT

The purpose of the research is to reveal the role of the mediator of self-regulation in the influence of parents' attitude and control focus on academic motivation. The sample of the research was composed of 885 students who studied in 3 vocational schools, 4 Anatolian high schools and 3 science high schools in Gaziantep in 2017-2018 education year. Personal Information Form, Academic Motivation Scale, Parental Attitude Scale, Adolescent Self-Regulation Scale and Internal-External Control Scale were used to collect the data of the study. According to the results of the Model 1 intervention test, the effects of the democratic and authoritarian parental attitude on academic motivation are significant. In Model 2, when the direct effects were examined, it was seen that the control focus was not a significant predictor of academic motivation for a long period of time with the variable variable modeling. This is evidence that the self-regulation skills between control focus and academic motivation have an intermediary role.

Key Words: Parental Attitude, Control Locus, Self Regulation, Academic Motivation



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önem ve Gerekçesi.....	3
1.4. Araştırmanın Soruları	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6.Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Anne Baba Tutumları	6
2.1.1.Anne Baba Çocuk İlişkisi	6
2.1.2.Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Modeller.....	8
2.1.2.1.Psikodinamik Model	8
2.1.2.2.Öğrenme Modeli	9
2.1.3.Baumrind'in Sınıflandırması.....	9
2.1.4.Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması	12
2.1.5.Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler.....	14
2.2.Denetim Odağı.....	15
2.2.1.Denetim Odağının Tanımı, Gelişimi ve Boyutları.....	15
2.3.Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramı.....	18
2.3.1.Motivasyon ve Akademik Motivasyon Tanımı ve Özellikleri.....	18

2.3.2.Motivasyon Kuramları	20
2.3.2.1.Sosyal Bilişsel Kuram	20
2.3.2.2.Beklenti-Değer Kuramı	20
2.3.2.3.Başarı Motivasyonu Kuramı	21
2.3.2.4.Yükleme Kuramı	21
2.3.2.5.Başarı Yönelimleri Kuramları	21
2.3.2.6.Öz-Belirleme Kuramı	22
2.4.Öz Düzenleme Kavramı	25
2.4.1.Öz Düzenleme Tanımı ve Özellikleri	25
2.4.2.Öz Düzenlemeye Yönelik Bakış Açılımları	28
2.4.3.Öz Düzenleme Kavramı	29
2.5.İlgili Araştırmalar	30

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	33
3.1.Araştırmanın Modeli	33
3.2.Evren ve Örneklem	33
3.3.Veriler Toplama Araçları	34
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2.Akademik Motivasyon Ölçeği	34
3.3.3.Anne Baba Tutum Ölçeği	35
3.3.4.Öz-Düzenleme Ölçeği	35
3.3.5.Denetim Odağı Ölçeği	35
3.4.Verilerin Toplanması	36
3.5.Verilerin Analizi	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	38
4.1.Cinsiyet Değişkeni İle Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var mıdır?	39
4.1.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi	39
4.1.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi	39

4.1.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi	40
4.2. Okul Türü İle Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?	41
4.2.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları.....	41
4.2.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları.....	42
4.2.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları.....	43
4.3. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?	44
4.3.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	44
4.3.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	45
4.3.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	46
4.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?	47
4.4.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları	47
4.4.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları	48
4.4.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları	49
4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?	50
4.5.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....	50
4.5.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....	51
4.5.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları.....	52
4.6. Sanat Ve Spor İle İlgilenme Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?	53
4.6.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi.....	53

4.6.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi.....	53
4.6.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi.....	54
4.7. Anne Baba Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisinde Öz Düzenlemenin Aracılık Rolü Var mıdır?.....	54
4.8. Denetim Odağının Akademik Motivasyona Etkisinde Öz Düzenlemenin Aracılık Rolü Var mıdır?	54

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	65
5.1. Cinsiyet Değişkeni ile Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	65
5.2. Okul Türüne Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	66
5.3. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	67
5.4. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	68
5.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	69
5.6. Sanat ve Spor İle İlgilenme Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar	70
5.7. Anne Baba Tutumu ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracılığına İlişkin Yorumlar	71
5.8. Denetim Odağı ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracılığına İlişkin Yorumlar	74
5.9. Öneriler.....	76
5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	76
5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	97
EK-1: Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)	97
EK-2: Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ).....	98
EK-3: Ergen Öz Düzenleme Ölçeği (EÖDÖ).....	100

EK-4: Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ).....	101
EK-5: Denenen Model.....	102



TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu	39
Tablo 2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu.....	39
Tablo 3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu.....	40
Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu	41
Tablo 5. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu	42
Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu	43
Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu.....	44
Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu.....	45
Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu.....	46
Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	47
Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	48
Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	49
Tablo 13. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	50
Tablo 14. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	51
Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu	52

Tablo 16. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi Tablosu	53
Tablo 17. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi Tablosu	53
Tablo 18. Sanat ve Spor İle İlgilenme Durumu Açısından Motivasyonsuzluk Boyutunun İncelenmesi Tablosu.....	54
Tablo 19. Model-1’de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası Basit Korelasyonlar Tablosu .	55
Tablo 20. Model-2’de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası Basit Korelasyonlar Tablosu .	56
Tablo 21. 1. Modele İlişkin Uyum Katsayıları Tablosu	61
Tablo 22. Doğrudan Etkiler Tablosu	62
Tablo 23. Dolaylı Etkiler Tablosu	62
Tablo 24. 2. Modele İlişkin Uyum Katsayıları Tablosu	63
Tablo 25. Doğrudan Etkiler Tablosu	64
Tablo 26. Dolaylı Etkiler Tablosu	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
Şekil 1. Baumrind'in Anne Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması	10
Şekil 2. Maccoby Ve Martin'in (1983) İki Boyutlu Bakış Açısı	13
Şekil 3. Zimmerman Öz Düzenleme Döngüsel Modeli	29
Şekil 4. Öz düzenleme Modeli	30
Şekil 5. Ölçüm modeli I	59
Şekil 6. Ölçüm modeli II	60
Şekil 7. Anne Baba Tutumlarıyla Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Öz düzenleme Becerilerinin Aracı Rolü.	61
Şekil 8. Akademik Motivasyon İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkide Öz Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolü	63

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Aile, çocuk üzerinde geniş bir etkiye sahiptir. Bu etki çocuğun ileriki yaşantısında da aynı şekilde kendini göstermeye devam edecektir. Temelde anne babanın tutumu; çocuğun kendilik algısı, kişilik özellikleri, akademik yaşamı gibi birçok alanın gelişiminde en temel rolü üstlenecek ve bireyi etkileyecektir. Bu etki bireyin akademik yaşamından, sosyal yaşamına, öz farkındalığından kendini yani özünü düzenlemesine kadar geniş bir yer tutacaktır. Bireylerin sağlıklı bir şekilde yetişmeleri, sağlıklı bir aile ortamında bulunmaları, içinde yaşanılan toplumunda sağlıklı bir yapı oluşturacağına işaretidir (Kulaksız, 2011).

Anne baba tutumunun birey üzerinde etkisinin yanı sıra yaşamda çevremizden aldığımız olumlu, olumsuz geri bildirimlerde bireyi etkilemektedir. Kısacası onun denetim odağını oluşturmaktadır. Her bireyin farklı denetim odağı vardır. Elbette ki bu farklılığın oluşmasında bireylerin yaşamında gelişen olaylara etkilerinin ne derece olduğunu düşünmeleriyle de belirlenmektedir. Bireyin bir davranışı gerçekleştirme sürecinde yani davranışı ya da eylemi gerçekleştirip, sürdürmesinde onu davranışa yönelten içsel olarak harekete geçiren güç olan motivasyonun da anne baba tutumu ve denetim odağı kadar önemi büyüktür. Akademik olarak motivasyonu içten alan birey yaşamında oluşan olayların kontrolünü daha kolay sağlayabilmektedir. Motivasyon doğumdan ergenliğe kadar öğrenme ve başarı için önemli bir etkidir. İçten motive olan bireyler içsel doyum elde etmelerinin etkisiyle davranışı sürdürmeye devam ederler. Bu motivasyon bireyin iç memnuniyetini sağlamak adına davranışı oluşturur. Aslında bireyin özünü belirlemesi de denebilir. Aynı zamanda yüksek akademik motivasyona sahip olma ile yüksek öz düzenlemeye sahip olmanın birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Pintrich, 2003). Akademik motivasyonsuz öz düzenlemeyi başarmak zordur (Zumbrunn, Tadlock ve Roberts, 2011).

Öz düzenleme kavramı bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını koymuş olduğu hedefe yöneltmesidir (Zimmerman, 2000). Kendi sürecini kendisinin oluşturmasıdır. Ve akademik motivasyonda belirtilen içsel motivasyon gibi öz düzenlemede de bireysel kontrolün gücüne dikkat çekilmekte, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesi olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyonda da buna benzer şekilde isteklerimize, beklentilerimize göre o davranışı yapıp yapmayacağımız içsel bir şekilde gerçekleşiyorsa buna içsel

motivasyon denmektedir. Bireyde çok küçük yaşlardan itibaren bir hedefe yönelme, ona dikkatini odaklama gibi öz düzenleyici beceri ve davranışlar, bireysel farklılıklar görülebilir. Bu farklılığın ilerleyen yıllarda yani yetişkinlikte de devam edeceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000).

Bahsedilen kavramlar bireyin hayatında birbiriyle bağlantılı şekilde kendini göstermektedir. Anne baba tutumu bireyin hem akademik motivasyonunu ve öz düzenlemesini hem de denetim odağını etkilemektedir. Bu konularla ilişkili olarak ergenlerle yapılmış olan çalışmalara bakıldığında; anne baba tutumunun ergen üzerinde birçok etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur. Tuzgöl (2000) lise öğrencilerinin ebeveyn öğrenim durumunun anne baba tutumlarına önemli düzeyde etkisi olduğunu saptamıştır. Özkan (2014) örneklemini ergenlerin oluşturduğu çalışmasında anne babalarını algılamalarına göre, demokratik ve hoşgörülü algılayanların otoriter ve ihmalkar algılayanlara göre aile içi ve çevre ile ilişkilerde doyum, yaşam doyumu, ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise, Sümer, Aktürk ve Helvacı (2010) ebeveyn tutum ve davranışların da baskı, disiplin ve aşırı koruyuculuğa denk gelen davranışların çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerinin olumsuz; demokratik ve kabul edici tutum ve davranışların etkilerinin ise olumlu olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Akbağ (1994) anne babaların kendilerine yönelik tutumlarını olumlu algılayan ergenlerin, olumsuz algılayanlara göre daha çok sosyal uyum gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında içten denetim sahibi bireylerin daha az stres yaşadıklarını (Abouserie, 1994), anne babalarının ilgisi ve sevgisiyle büyüyenlerin ise iç denetim odağı puanlarının daha yüksek olduğunu (Argun, 1995) bulmuşlardır. Ayrıca cinsiyete göre erkek öğrencilerin daha fazla dıştan denetimli oldukları (Alisinanoğlu, 2003; Amadi, 2010; Keleş, 2009) okullarında rehberlik hizmetinden yararlananların içsel denetimlerinin daha yüksek olduğu (Akboy, 1997) saptanmıştır. Başka bir araştırma da ise iç denetimli olan bireylerin başarı oranlarının dış denetimli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Shammen, 2004).

Genel bir lisede okuyan öğrencinin cinsiyet ve anne baba ilişkisine göre denetim odağı puanının değişim gösterdiği ancak ebeveynin eğitim düzeyiyle bir farklılaşmanın oluşmadığı bulunmuştur (Doğan ve Ceylan, 2008). İlkokulda (Korkut, 1991), lisede (Chubb, Fertman ve Ross, 1997) iç denetimliliğin yaş ile birlikte arttığı ancak ortaokul döneminde durağanlaşmaya başladığı belirtilmektedir (McClun ve Merrel, 1988). Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda boş zamanlarında spor yapanların içsel motivasyon puanlarının yüksek olduğu, yani spor yapma sıklığı arttıkça,

içsel motivasyon puanlarının da arttığı ayrıca hiç spor yapmayanların motivasyonsuzluk puanların oldukça yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca akademik motivasyon ve öz düzenleme arasında güçlü ilişkiyi çeşitli çalışmalar göstermektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman 1990). Talbot (1981) içsel motivasyon ve denetim odağının pozitif ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Landine ve Stewart (1998) denetim odağı ile akademik motivasyon arasında önemli pozitif ilişki olduğunu açıklamaktadır. Tam tersine Botsari (1999) içsel motivasyonun dışsal denetim odağı ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öz düzenleme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, Pintrich ve De Groot (1990) öz düzenleme becerisi, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yüksek seviyedeki öz-yeterlik ve yüksek seviyede görev değerinin daha yüksek seviyede öz düzenlemeyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Üredi ve Erden (2009) öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları isimli çalışmada algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiş ve en büyük payın kabul/ilgi boyutuna ait olduğunu belirtmiştir.

Anne baba tutumları, öz düzenleme, denetim odağı ve akademik motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramların birlikte kullanılarak yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı ayrı kavramlara bakıldığında denetim odağı, öz düzenleme ve akademik motivasyon kavramlarının lise örnekleme ile sınırlı sayıda çalışılmış olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle bu çalışma anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü incelemektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü incelemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda lise öğrencilerinde “anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü” nasıldır sorusunun cevabı araştırılmıştır.

1.3.Araştırmanın Önem ve Gerekçesi

Bu araştırma anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü nicel araştırma yöntemleri bağlamında ilişkili olduğu değişkenleri bütünsel bir değerlendirmeye ortaya koyduğundan literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonuçları lise öğrencilerinin akademik

motivasyon, öz düzenleme, denetim odağı ve anne baba tutumlarını bütünsel ele alarak bakacağından ileriki araştırmalara kaynaklık edecektir. Lise yılları ergenlik döneminin en yoğun yaşandığı, ergenin kendi kimliğini bulmaya çalıştığı ve aynı zamanda önemli bir sınav sürecini (üniversite sınavı) kapsayan dönemdir. Ayrıca akademik olarak başarının, koyulan hedef ve amaçlara yönelebilenin daha fazla önem kazandığı bir zamandır. Bunun yanı sıra bireyin yaşamı üzerinde kendi kontrolünü almaya başladığı, kendi kararlarını kendisinin verebilmesinin önem arz ettiği bir süreçtir. Bu durumda bireyin kendini kontrol edebilmesinde öz düzenlemenin de öne çıktığı bir zaman dilimidir. Bu kapsamda bu çalışma alanyazına yapacağı katkılar bakımından önemlidir. Aynı zamanda Akboy (1997) okullarında rehberlik hizmetinden faydalananların içsel denetim odağının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında görev alan bilim insanlarına ve Rehber Öğretmenlere, lise kademesinde bir öğrenciyle karşılaştıklarında bireylerin denetim odaklarını, öz düzenleme becerilerini, akademik motive olma şekillerini görme fırsatı sunması umulmaktadır. Aynı zamanda aile eğitimleri kapsamında rehber öğretmenler tarafından önleyici çalışmalar yürütmelerine de kaynaklık etmesi beklenmektedir. Çalışmanın yapıldığı bölge dezavantajlı bir bölge olduğundan burada okuyan lise öğrencilerinin akademik motivasyonları ile öz düzenleme ve denetim odaklarının yetiştirildiği tutum bağlamında değerlendirilerek uygun olan eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarının yapılmasına yol gösterecek bir çalışma olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Soruları

1. Cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
2. Sınıf düzeyi ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
3. Okul türü ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
4. Anne eğitim durumu ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
5. Baba eğitim durumu ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
6. Sanat ve spor ile ilgilenme ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
7. Anne baba tutumunun akademik motivasyona etkisinde öz düzenlemenin aracılık rolü var mıdır?

8. Denetim odağının akademik motivasyona etkisinde öz düzenlemenin aracılık rolü var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

- a) Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde lise düzeyinde öğrenim gören 885 öğrencinin verdiği cevaplarla sınırlıdır.
- b) Araştırma “Anne Baba Tutum Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öz Düzenleme: Öz düzenleme bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını koymuş olduğu hedefine yöneltmesidir (Zimmerman, 2000).

Motivasyon: Bireyin bir davranışta bulunmasının dışında bu davranışı devam ettirmesini sağlayan içsel güç olarak da tanımlanmaktadır (Ormrod, 2013).

Denetim Odağı: Bireyi etkileyen olayların, kendi özellik ve davranışlarından ya da şans, kader gibi kendi dışında olan faktörlerden kaynaklı olduğunun düşünülmesi durumudur” (Rotter, 1990).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde anne baba tutumları, akademik motivasyon, öz düzenleme ve denetim odağı ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Anne Baba Tutumları

2.1.1. Anne Baba Çocuk İlişkisi

Çocuğun tüm gelişim alanlarında sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde önemli rollerden biri aile ortamıdır. Anne baba çocuk arasındaki ilişkiler düzenli ve aile içindeki yaşam uyumlu ise, çocuk güven içinde yaşadığı bir aile ortamına sahipse her yönden kendini sağlıklı hissedecektir (Üredi, 2005). Sürekli bir gelişim gösteren ve devamlı değişmekte olan dünyaya uyum sağlayan bireyleri yetiştirmekte aile en önemli rolü oynamaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016). Çocukların en yakınında olan ve erken çocuklukta en fazla iletişim halinde oldukları kişiler olan ebeveynlerin davranışları ve tutumları çocuğun edineceği davranışlar açısından çok önemli bir yere sahiptir (Erkan, 2010; Mahoney ve MacDonald, 2007; Oktay, 2000). Çocuğun ileride sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı anne baba ile kurduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Çağdaş ve Seçer, 2005). Erken çocukluk döneminde davranışların şekillenmesinin çok yoğun olması ebeveynlerin nasıl bir tavır ve tutumda davranmaları gerektiğini önemli kılmaktadır (Dahlberg, Moss ve Pence, 1999). Aile içinde sağlıklı bir iletişimin olması için en önce ailelerin çocuklarını her açıdan çok iyi tanımaları ve ona göre davranmaları önemlidir (Johnston ve Halocha, 2010). Devamlı sorunlu bir ortamın olduğu, güven duygusunun olmadığı bir ailede büyüyen çocukla, huzur ve güven ortamının olduğu bir aile de büyüyen çocuğun hayata bakış açısı farklı olacaktır. Bireyin yetişkinlikte yaşadığı ruhsal sorunların çocukluk yıllarına bağlanması çocuklukta yaşanan ortamı önemli kılmaktadır (Çağdaş, 2009). Aile çocuğun toplumsallaşmayı öğrendiği, tutum ve davranışların kazandırıldığı ilk yerdir (Eripek, 1982). Tutum sosyal psikolojide şöyle ifade edilir: “Bireye atfedilen ve onun psikolojik bir nesneye düşüncesini, duygusunu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilimdir”. Tutumlar doğrudan gözlemleyemediğimiz ancak gözlenebilen davranışlara yol açan bireyi davranışa hazırlayan eğilimler olarak açıklanabilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çocukların ilk yıllarında anne ve babalarıyla kurdukları iletişim ve doğru ilişki biçimleri onların yetişkinlikte çevresiyle olan ilişkilerini de belirler (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1992). Ebeveynlerin davranışları çocukların uyumlu, aktif, özerk, içe dönük veya bunların tersi uyumsuz, pasif, bağımlı, dışa dönük olmalarına etki etmektedir (Özgüven, 2001). Aile tutumları ve aile tutumlarının etkileriyle yapılan araştırmalar, ailelerin içten yaklaşımlarının, demokratik olmalarının ve tutarlı bir tutumla çocuk yetiştirmelerinin onların gelişimlerinde çok önemli rolü olduğunu vurgulamıştır. Demokratik aile ortamında büyüyen gençler, izin verici ve otoriter olarak yetiştirilenlere göre daha başarılı, daha sosyal ve psikolojik olarak da daha sağlıklı bireyler olmaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991; Maccoby, 1983). Anne babaların çocuklarına tutumları, çocuğu hayatı boyunca etkileyecek iyi ya da kötü izlerin oluşmasına neden olur. Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun bu tutumlardan yola çıkarak hayata olan bakış açısını şekillendirir (Çakır, 2007; Senemoğlu, 2005; Seven, 2010). Anne baba iletişiminin yüksek olduğu aile ortamında büyüyen çocukların olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Kocayörük ve Sümer, 2009). Çocuğun sosyalleşmesinde en önemli yere sahip olan ebeveynler çocuklarına destek vererek, anne baba tutum ve davranışlarını içselleştirmelerini sağlamaktadırlar (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997).

Ebeveynler doğumdan itibaren çocuklarına nasıl davranacaklarını, düşüneceklerini ve algılayacaklarını onlara çocuk yetiştirme tutumlarıyla öğretmektedirler. Ebeveyn tutumunda en belirgin özellikler duygusal ilişki ve denetim boyutundadır. Duygusal ilişki, ebeveynin çocuğunu kabul edişinden, reddedişine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Denetim boyutunun da kısıtlayıcıdan koruyucu anne baba tutuma kadar yer aldığını gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Alisinanoğlu, 1995; Yavuzer, 1994).

Aile her bakımdan çocuk üzerinde etkiye sahiptir. Bu etki çocuğun toplum içerisinde kurduğu iletişim şekillerini de oluşturmaktadır. Ergenin çocukluğundan itibaren aile içinde anne ve baba tutumu onun gelecekteki yaşantısı açısından çok önem arz etmekte ve çocuğa toplumun bir üyesi olduğu düşüncesini oluşturmakta aynı zamanda ailede bir birey olarak yer almasını ve karar verebilmesi sağlanmaktadır (Herken ve Özkan, 1998; Yalçınkaya ve Şanlı, 2003). Ergenlik döneminde olan kişi aile ile geçirdiği zamanı azaltmakta ve anne babasından uzaklaşmaya başlamaktadır (Steinberg, 2007). Ergen bağımsızlık elde etmeye çalışırken, ebeveynlerinde çocuklarını kontrol etme isteği artmaktadır. Anne baba ile olumlu bir tutumda ilişkilerini geliştiren bir ergen akran ilişkilerinde de olumlu bir yol izlemektedir (Hortaçsu, 2003). Ergenlerin kendilik algıları anne baba tutumlarıyla biçimlenmektedir (Aydın, 2005).

Anne babası ile sağlıklı ilişkiler geliştiren ergenler, çevreleriyle ve akranlarıyla daha istendik yönde davranışlar geliştirebilmektedirler. Bu bakımdan anne babaların çocuklara karşı tutumları çok önemlidir (Erwin, 2000; Steinberg, 2007). Ergenlik döneminde kişi desteğe ihtiyaç duyduğunda ilk olarak aileye yönelmez, ailenin dışında bulunan kişilere yönelmeye ve onlarla bağı güçlendirmeye başlar (Steinberg, 2007).

2.1.2. Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Modeller

Gelişim psikologları, 1920'lerden beri ailelerin tutumlarının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiş ve en çok "anne baba tutumları" üzerinde çalışmışlardır (Darling, 1999). Darling ve Steinberg anne baba tutumlarını, ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğasını belirleyen ebeveynlerin sözlü sözsüz davranışlarının tamamı olarak açıklamaktadır. Çocukların davranışlarına dikkat çeken davranışçı araştırmacılar, çocukların yakın çevreleriyle kurdukları iletişimlerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine dikkat etmişlerdir. Freudçu kuramlar davranışçıların söylediklerinin tersine gelişim üzerinde biyolojik unsurların etkisine ve gelişimin ebeveynlerin istekleri ve toplumsal beklentilerle çatışma yoluyla gerçekleşebileceği düşüncesini belirtmişlerdir (Darling ve Steinberg, 1993). Ebeveyn çocuk arasındaki duygusal, davranışsal ve bilişsel kurulan ilişki sistemleri üzerine odaklanan anne baba tutumlarıyla ilgili çalışmalarda araştırmacılar, ebeveyn-çocuk ilişkisini tanımlarken farklı öğelere dikkat ederek farklı kuramsal bakış açılarını benimsemişlerdir (Üredi, 2005).

2.1.2.1. Psikodinamik Model:

Gelişimde en önemli noktanın biyolojik unsurlar olduğunu öne süren bu modelde daha çok ebeveyn-çocuk arasında duygusal ilişkiler ve bu ilişkilerin çocukların psikoseksüel, psikososyal ve kişilik gelişimi üzerine olan etkilerine odaklanılmıştır. Bu kuramın araştırmacıları, ebeveyn-çocuk arasında duygusal ilişkideki farklılıkların ebeveyn tutumlarındaki farklılıklara bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Darling ve Steinberg, 1993). Psikoanalitik kuram, bireyin kişiliğinin gelişiminde ebeveynin disiplin yöntemlerinin ve tutumlarının önemli rolü olduğunu belirtmiştir (Aydın, 1996).

2.1.2.2.Öğrenme Modeli:

Davranışsal ve sosyal öğrenmeyi temel alan araştırmacılar, anne baba tutumlarını ebeveynlik davranışlarına göre kategorize etmeye çalışmışlardır. Çocukların öğrenme ortamlarında olan farklılıkların gelişimlerdeki farklılıklara da yansıdığı düşünüldüğünden anne baba tutum ölçekleri oluşturulurken araştırmacılar bu öğrenme ortamlarını tanımlayan davranışlara da dikkat etmeyi amaçlamışlardır (Darling ve Steinberg, 1993). Hem psikodinamik kuramcılar hem de öğrenme kuramcıları, ailenin çocuğun sosyalleşmesine ilişkin hedeflerinin aile davranışlarında önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Üredi, 2005).

2.1.3.Baumrind'in Sınıflandırması

Baumrind, çocuğun çevrenin istekleri doğrultusunda sosyalleşmesini sağlamanın ve çocukta kişisel anlamda bir bütünlük düşüncesinin oluşmasını sağlamanın ebeveynlik uygulamalarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir (Darling ve Steinberg, 1993). Sıkı bir disiplin kurma, fiziksel şiddet kullanma, ceza verme ve açıklamalar yapma gibi öğeleri içeren kontrol kavramı, Baumrind'in tanımında yerini ebeveynlerin çocuklarını aile ve toplumla bütünleştirme ve uyumlu hale getirme çabasına bırakmıştır (Darling ve Steinberg, 1993). Baumrind ebeveynlerin çocuklarını sosyalleştirme istekleri ile ebeveyn disiplini arasında bir ayrım olduğunu belirtmiştir.

Baumrind, çocuk gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu düşünülen dört boyuta dikkat çekmiştir (Maccoby, 1980):

1.Aile Kontrolü: Çocuk üzerinde etki kurmayı isteyen, çocuktan gelen isteklere karşı koyan ve koyduğu kuralları uygulama konusunda tutarlı olan aileler çocukları üzerinde yüksek düzeyde kontrole sahiptir.

2.Olgunluk Beklentisi: Çocuklarını birçok alanda (sosyal, duygusal, akademik) seviyelerinin üstünde davranmaya zorlayan ebeveynler yüksek düzeyde olgunluk beklentisine sahiptir. Bu tür ebeveynler çocuklarına kendi kararlarını kendileri almaları yönünde ısrarcıdır.

3.Açık İletişim: Bu boyutta yüksek düzeyde olan aileler, bir karar alırken çocuklarının da düşüncelerine önem verirler. Çocuklarından bekledikleri davranışların nedenlerini açıkça söylerler.

4.Bakım: Bu boyuttaki aileler çocuklarına karşı şefkati, sevgiyi açık bir şekilde gösteren ve çocuklarının fiziksel, duygusal yönlerden daha iyi olmaları için uğraşan, çocuklarının başarılarından duydukları gururu ve sevinci gösterebilen ailelerdir.

Baumrind farklı tutumda olan ailelerden gelen çocukları incelemiş ve bu ailelerin otoriter, demokratik, izin verici olmak üzere 3 tip anne baba tutumunda birleştiğini belirtmiştir (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997).

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Y	D	Y	D	Y	D	Y	D
Otoriter	X			X	X			X
Demokratik	X		X		X		X	
İzin Verici		X	X			X	X	

Y:Yüksek Derece D:Düşük Derece

Şekil 1. Baumrind'in Anne Baba Tutumuna İlişkin Sınıflandırması (Yılmaz, 2000)

Şekil 1.'e bakıldığında otoriter aileler kontrol ve olgunluk boyutlarında yüksek düzeydedir. Ancak açık iletişim ve bakım boyutlarında düşük düzeyde bulunmaktadır. İzin verici aileler ise açık iletişim ve bakım boyutlarında yüksek düzeydeyken, kontrol ve olgunluk beklentisinde düşük düzeye sahiptir. Demokratik ailelerin ise, bütün boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Otoriter aileler çocuklarının davranışlarını kendi istedikleri düzeyde şekillendirmeye, kontrol etmeye çalışırlar. Onları otoriteye itaat edecek şekilde yetiştirerek onların fikirlerine önem vermeyen bir tutum sergilerler. Demokratik aileler ise çocuklarının fikirlerine önem verir, taleplerinin ardındaki nedenleri açıklar ve özgür davranmalarını isterler. İzin verici aileler ise, çocuklarının isteklerine kabullenici bir yaklaşıma sahiptir ve çocuklarına çok az sorumluluk veren, kontrol kurmaktan hoşlanmayan bir aile tipidir (Baumrind, 1996; Maccoby, 1980). Otoriter bir ailede yetişen çocuklar otoriteyle başa çıkabilmek için istenilen davranışın dışına çıkmamaktadır. Bu çocukların çoğu büyüdüklerinde de otoriteye karşı gelmeden uymayı devam ettirmekte, karşı çıkmamaktadırlar (Gordon, 1996, 1999).

Yavuzer (1991) ise aşırı baskıcı ve tutarsız ebeveyn tutumuyla yetişen çocuklarda saldırganlığa daha fazla rastlanıldığını belirtmiştir. Çocuğa içten samimi bir yaklaşım içinde olup, kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan ve çocuğun ihtiyaçlarına önem veren anne baba tutumlarını demokratik olarak tanımlamaktadır (Gökçedağ, 2001).

Kimi araştırmacılar demokratik ailelerde büyüyen çocukların otoriter ve izin verici ailelere göre akademik yönden daha başarılı olduklarını (Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989) ve daha yüksek düzeyde içsel denetim odağına sahip olduklarını (Mcclun ve Merrell, 1998) belirtmişlerdir. Demokratik bir ailede yetişen çocuklar aile içinde bir birey olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu çocuklar anne ve babalarından koşulsuz sevgi ve saygı görmekte ve her yönden desteklenmektedir. Bu durumda yetişen çocuk özgürdür, aile içinde bir birey olarak söz hakkı bulunmaktadır. Bu bireylerin içten denetimli oldukları düşünülür (Alisinanoğlu, 1995). Demokratik ailede yetişen çocuklara, doğduğu andan itibaren rahat bir ortamda, düşüncelerine ve duygularına önem verilen, yaratıcılık özelliğini geliştirebilmesine olanak tanınan bir ortam sağlanmakta ve kişiler arası ilişkilerinin de yetişkinlikte daha rahat olmasına olanak verilmektedir (Yavuzer, 2003).

Demokratik anne babalar çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmaktadırlar. Bu ailede ilişkiler karşılıklı sevgi ve saygıya dayanmaktadır. Çocukların da bir birey olarak söz hakları vardır. Otoriter anne babalar ise çocukları üzerinde yüksek denetime sahiptirler ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmazlar. Beklentiler üst düzeydedir. Çocuğun isteklerine dikkat etmek bir yana bu istekleri bastırmak isterler. Çocuğun bağımsız bir şekilde hareket edebilmesine engel olurlar (Dönmezer,1999). Demokratik ebeveynler çocuğa sevgi ve ilgi ortamı sağlar, bağımsız olabilmesine kendi fikirlerini açıklayabilmesine imkan tanırırlar. Aile içi iletişimin yüksek, yine aile içinde ilişkilerin karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı olduğu bu ebeveyn tutumunda çocuğun duygu ve düşünceleri dinlenir, onunda bir birey olduğu hissi çocuğa verilir. Böyle ailelerde büyüyen çocuklar değişmeye ve gelişmeye açık, duygularını ifade edebilen, kendini kabul eden, çevreye kolay uyum sağlayan, gerçekçi bir ben kavramına sahip olan ve yeni yaşantılara açık bireyler olmaktadır. Aşırı koruyucu ebeveynler çocukları için her türlü fedakarlıkta bulunur, kararları çoğunlukla kendileri alır ve çocuğun kendine olan güveninin zedelenmesine yol açar. Aşırı otoriter ve baskı kuran ebeveynler çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini açıklamasına izin vermez, fiziksel cezaya başvururlar. Serbest/ilgisiz tutumda olan ebeveynler çocuğa sınırsız haklar verir ve çocuk kurallara uymak istemez. Aşırı hoşgörülü ebeveynler ise çocuğun isteklerine sınırlama koymazlar, her konuda fazlaca hoşgörülü davranırlar. Bu ailelerde çocuk odak noktasıdır. Her şey çocuğun isteklerine göre yapılır. Çocukların bitmek tükenmek bilmeyen isteklerini karşılamaz ve duygusal açıdan yoksun bireyler ortaya çıkmaya başlar. Tutarsız ebeveynler ise çocuğun neyi, ne zaman yapacağı konusunda karar vermesini zorlaştırır bir tutum sergilerler. Bu ebeveyn tutumunda anne babalar gerek kendi davranışlarında gerekse çocuğun davranışlarında sürekli değişikliğe gitmekte, aynı davranış için bazen olumlu bazen olumsuz bir tutumda olmaktadır (Çağdaş

ve Seçer, 2011; Nelsen, Lott ve Glenn, 2002; zyrek ve Tezel ahin, 2012; Yavuzer, 2001). Maccoby ve Martin (1983) demokratik ailelerin çocuklarının akademik anlamda başarı oranları, sosyal gelişim ve benlik saygıları otoriter, ihmalkar ve müsamahakar ailelere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerini demokratik olarak algılayan ergenlerin okul başarıları ve sosyal gelişim düzeylerinin yüksek olduğu, sorun oluşturan davranışlarının ise daha düşük olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts ve Dornbusch, 1994). Demokratik, hoşgörülü aile ortamında yetişen ocuk kendi sorumluluklarını alabilen, kararlarının sonuçlarına katlanabilen, özgüveni gelişmiş, fikirlerini açıkça söyleyebilen, kendi haklarını bilip, başkalarının haklarına da saygı gösteren bireylerdir (Cirhinlioğlu, 2010; Yavuzer, 1993). Bunun yanı sıra demokratik aile ortamında yetişen çocuklar stresli ve zorlu durumlarda nasıl davranacakları konusunda kendi kararlarını kendileri almaktadır. Çünkü aile ortamında bu stres ve zorluğa maruz kalmadıklarından nasıl davranacaklarını kendi deneyimleriyle ğrenebilmelerine fırsat verilir (Carducci ve Zimbardo, 1995).

2.1.4.Maccoby ve Martin'in Sınıflandırması

Maccoby ve Martin (1983) Baumrind'in sınıflandırmasını güncelleyerek anne baba tutumlarını duyarlılık ve talepkarlık olmak üzere iki boyutta açıklamışlardır. Talepkarlık boyutunda ebeveynler çocuktan sorumlu ve disiplinli davranmasını bekleyerek, aile kurallarına uyulmadığında ikaz edilmesi gerektiğine inanarak hareket ederler. Duyarlılık boyutunda ise çocuğun kişisel ihtiyaç ve isteklerine duyarlı olunarak çocuğun kişilik gelişiminin sağlanması yardımcı olunmaktadır (Baumrind, 1996). Maccoby ve Martin (1983) demokratik, otoriter, ihmalkar ve müsamahakar (izin verici) olmak üzere dört tip anne baba tutumu belirlemiştir. Baumrind'in sınıflandırmasından Maccoby ve Martin'in sınıflandırmasının farkı izin verici aile tutumunun müsamahakar ve ihmalkar olarak iki türe ayrılmasıdır (Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg ve Ritter, 1997).

	Duyarlılık		Kabul	
	Y	D	Y	D
Otoriter		X	X	
Demokratik	X		X	
Müsamahakar	X			X
İhmalkar		X		X

Y:Yüksek Derece D:Düşük Derece

Şekil 2. Maccoby Ve Martin'in (1983) İki Boyutlu Bakış Açısı

Bu sınıflandırmaya göre talepkarlık düzeyleri düşük, duyarlılık düzeyleri yüksek olan ailelere izin verici aileler denmektedir. Çocuklarının öz düzenleyici yönlerinin gelişmesini isteyen bu tür aileler, ılımlı, anlayışlı olmalarının yanı sıra çocukları üzerinde daha az otorite kurarlar. Hem talepkar hem de duyarlı olmayan aileler ise ihmalkar ailelerdir. Bu aileler çocukları üzerinde denetimde bulunmaz ve yeterli ilgiyi göstermezler (Baumrind, 1991; Darling, 1999; Lamborn ve ark., 1991; Maccoby ve Martin, 1983). Aşırı hoşgörülü ortamda büyüyen çocukların davranışlarına sınır getirilmediği için onlarda doğru ve yanlış ayırt edemezler. Tutarsız tutuma sahip ailelerde büyüyen çocuklar nerede nasıl davranacaklarını, hangi durumda ne yapmaları gerektiğinin çelişkisini yaşarlar.

Çocuğa gereğinden fazla koruyucu davranarak devamlı özen ve ilgi gösteren ebeveyn davranışlarının bireyin bağımsız davranmasını zorlaştıracığı, başkalarına bağımlı, güvensiz, sorumsuz ve şımarık bir kişilik oluşturacağına sebebiyet verdiği belirtilmektedir (Tola, 2013). Aşırı hoşgörülü tutumla yetişen çocukların sınırlama getirilmeden büyümelerinden dolayı benmerkezci, fazla asi tavırlı, işbirliğinden kaçınan ve sosyal ilişkilerinde başarısız bireyler oldukları belirtilmiştir (Demiriz ve Öğretir, 2013). Genellikle tek çocuğa sahip, başka çocuğa sahip olamayan ve orta yaş üzerinde çocuk sahibi olan ailelerde, çocuğa koruyucu ve aşırı hoşgörülü bir tutum sergilendiği görülmektedir (Dinçer, 2008; Tola, 2003).

Anne babalar çocukları büyüdükçe onların davranışlarını daha fazla denetleyebileceklerine inanır ve kasıtlı davrandığını düşünürler bu sebeple de davranışlarından çocuğu sorumlu tutup baskıcı davranışlarda bulunabilirler (Çağdaş ve Seçer, 2011). Bundan dolayı bu durum ergenlerin ebeveynlerini daha az demokratik tutuma sahip olarak algılamalarına yol açabilir (Özyürek ve Özkan, 2015). Anne baba tutumları ergenlerin karar vermesinde de çok etkilidir. Anne babanın otoriter tutuma sahip olması ile çocuklarda

problem davranışların arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Arı, Bayhan ve Artan, 1997; Güneysu, 1982). Koruyucu tutuma sahip olan anne babalar çocuklarını faza kontrol ederek çocuklarının aşırı bağımlı bir kişiliğe sahip olmalarına neden olurlar (Alisinanoğlu, 2003; Özyürek, 2004).

İçten denetimli olan bireyler kendi kararlarını kendileri alabilmektedirler. Çok yönlü düşünerek karar vermektedirler (Alisinanoğlu, 2003). Mesleki karar verme konusunda anne babalar koruyucu tutum sergileyerek çocuğun keşfetmesine engel olabilirler ve bu durumda çocuğun öz güveninin gelişmemesine sebep olurlar. Bu tutumlarla karşı karşıya gelen çocuk girişimci, bağımsız olamaz. Bu anlamda ebeveynini otoriter olarak algılayan çocuğun karar verme konusunda fazlaca bocalamasına, isteklerinin dikkate alınmamasına neden olur böyle çocuklar hata yapma korkusuyla ve endişesiyle yaşarlar. Demokratik tutum sergileyen anne babaların çocukları ise istek ve beklentilerini rahatça ifade edebilir, özgüveni gelişir, iletişim becerisi artar ve kendini gerçekleştirme fırsatı tanınır (Kulaksızoğlu, 2003; Özen, 2001).

2.1.5. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Yavuzer (2003) anne babaların tutumlarının sağlıklı olmasının, ailenin kendi içinde huzurlu olmasına ve karşılıklı sevgi ve saygı ortamında olmalarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu ortamı etkileyen faktörler arasında çocuktan beklentilerin farklılaşması, çocukların doğum sırası, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve içinde bulunulan toplumun özellikleri yer almaktadır. Ailelerin çocuklarından beklentileri çocukların ihtiyaçlarının değişmesi ve gelişimsel olarak da farklılaşmalarına bağlıdır. Bebeklik döneminde beslenme ve bakım verme ile iletişim kurulurken, çocuk bir yaşına girdiğinde bu iletişim oyun gibi işitsel-görsel paylaşımlarla kurulmaktadır. Çocuk iki, üç yaşına geldiğinde ise bazı fiziksel yöntemlerle disipline etmeye çalışılır. Çocuğun büyümesiyle ebeveynler iletişimde tartışma, manevi teşvik ve özel ayrıcalıkların alınması veya verilmesi gibi yöntemlere başvurmaya başlarlar (Maccoby, 1980).

Çocuğun aile bireyleriyle ilişkileri çevresindeki bireylere, durumlara ve yaşama karşı aldığı tüm tutumlarının temelini oluşturur (Aytar ve Kaytez, 2014; Yener, 2014). Maccoby (1980) ailelerin, ilk bir ya da iki yıl boyunca ilk doğan çocuklarına daha fazla çocuk merkezli bir ortam oluşturdukları ve daha sonra doğanlara ise daha az çocuk merkezli bir ortam yarattıklarını belirtmektedir. Ebeveynler çocuk yetiştirmede deneyim kazandıkça daha az çatışmanın yaşanacağı bir ortam sağlamaktadırlar. Solmaz ve Alisinanoğlu (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, kızların demokratik anne algısının, erkeklerin ise otoriter anne ve baba

algısının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı şekilde Mangır, Haktanır ve Baran (1996) yaptıkları bir araştırmada kızların erkeklere göre ailelerini daha demokratik, erkeklerin ise kızlara göre ailelerini daha ilgisiz olarak algıladıklarını göstermişlerdir. Bunun dışında bazı ebeveynler çocuklarının üniversite sınavına hazırlandıkları dönemde onların kaygısını arttırıcı yönde tutum ve davranışlarda bulunur, arkadaşlarıyla kıyaslar ve bireyin sınava sadece kendisi için değil ebeveynleri ve çevresindekiler içinde girmesi gerektiğini düşünürler (Abalı, 2006; Dökmen, 2002).

Ebeveyn ve çocuk ilişkisinde bir diğer önemli faktörde içinde yaşanılan toplumdur. Türk aile yapısı ve eğitim sisteminde otoriter, kısıtlayıcı ve kontrol edici yönlerinin ön plana çıktığını kurallara uygun davranışları ödüllendirirken; sorgulayıcı ve atılgan olan davranışların cezalandırıldığı görülmektedir (Yavuzer, 2004). Yine ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken etkili faktörlerden birinin de ailenin eğitim durumu, gelir seviyesi ve meslekleridir. Sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ebeveynlerin saygıyı, düzenliliği önemseydiği, sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan ebeveynlerin ise daha çok mutluluğu, bağımsızlığı, merakı ve öz-kontrolü önemseydiği görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin kontrol kurmaya daha çok istekli olduklarını, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların ise daha demokratik ve hoşgörülü olduklarını belirtmişlerdir (Kulaksızoğlu, 2004; Maccoby, 1980).

2.2.Denetim Odağı

2.2.1.Denetim Odağının Tanımı, Gelişimi ve Boyutları

Denetim odağı, bireyin davranışının sıklığını yani o davranışı yapıp yapmama durumunu kontrol eden ve pekiştireçlerin sonuçlarına yönelik inanç ve beklentilerini ifade eden bir ifadedir (Akın, 2007). Bireyi etkileyen olayların, kendi özellik ve davranışlarından ya da şans, kader gibi kendi dışında olan faktörlerden kaynaklı olduğunun düşünülmesi durumudur” (Rotter, 1990).

Bireyin gün içindeki yaşantılarından, ebeveyni, öğretmenleri ve arkadaşlarından gördüğü tepkiler denetim odağının belirleyicilerdir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Rotter’a göre (1990) denetim odağı hayatta edindiğimiz deneyimlerle ilişkilidir. Bu da belli bir davranışın belli bir pekiştireç neticesinde ortaya çıkardığı bir beklenti ile oluşmaktadır. Bu pekiştireç düşüncesi yaşamın her alanında bu beklentinin oluşmasına neden olacaktır. Bunun sonucunda birey pekiştireci kendi veya kendi dışında olan şans, diğer insanlar gibi güçlerin kontrolünde olduğu düşüncesini benimseyebilmektedir. Bu durumda denetim odağı

kavramından bahsedilmektedir. Çocukluk dönemindeki yaşam deneyimlerinin, bireyin sağlıklı bir yetişkin olmasında önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Bireylerin geçmiş yaşantılarına dayalı olarak elde ettikleri pekiştireçlerle davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine mi yoksa şans, kader gibi dıştan bir güce mi bağladıkları düşüncesi denetim odağı kavramıyla ilgilidir (Candangil, 2005; Dağ, 1992; Dönmez, 1985). Şimdiki ve gelecekteki davranışları üzerinde daha etkili olan içten denetimli bireyler, kendi yaşamlarının kontrolünün kendilerinde olduğu inancına sahiptir. Rotter'a göre bir davranışın sonucunun bizim için önem taşıması bizim o davranışı gerçekleştirmemizi sağlar. Davranıştan elde edilecek sonucun birey için bir değeri vardır. Eğer beklenti ya da değer düşükse yeterli değilse davranış gerçekleşmez (Cüceloğlu, 2000). Birey çocukluğundan itibaren çevresindeki bireyleri ve olayları gözleyerek, model alarak ne yaptığında hangi sonuçlarla karşılaşacağını fark ederek tutarlı beklentiler geliştirecektir. Yaşamda çevremizden aldığımız olumlu, olumsuz geri bildirimler çocuğun denetim odağını oluşturmaktadır (Rotter, 1990; Strickland, 1989; Yeşilyaprak, 1988). Denetim odağı keskin iki ayrı uçtan (içten denetimli ve dıştan denetimli) oluşmamaktadır. Kendi içerisinde içten denetimli ve dıştan denetimli olmaya eğilimli olma şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. İç denetim odağı olan bireyler kendi davranışlarının olaylara neden olduğunu düşünürken, dış denetim odağı olan bireyler olayların nedenlerini kendi dışında aramaktadırlar (Dağ, 1992). İçten denetimli olan bireyler öz düzenleme, kişisel anlamda kontrol ve kendi kaderini tayin etme gibi özellikler taşırlar (Amadi, 2010). Yaşamlarından kendilerinin sorumlu olduğunu bilirler ve buna göre davranırlar (Schultz ve Schultz, 2002). Her bireyin denetim odağı farklıdır. Bu farklılığın oluşmasına en önemli etken bireylerin yaşamlarında oluşan olaylara ne kadar etkilerinin olduğunu değerlendirmeleriyle ortaya çıkmaktadır (Selcen, 2009).

Kuzgun (1972) içten denetimli olan bireylerin çevrelerine daha az bağımlı, kendini geliştirmeye yönelik, uzlaştırıcı bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmiştir. İçten denetimli bireyler yaşamlarından kendilerinin sorumlu olduğunu ve yaşantıları sonucunda davranışlarının etkili olduğunu bilirler (Wong-McDonald ve Gorsuch, 2004). İçten denetimi olan insanların şansa daha az inandığını, kendi kararlarının arkasında durarak psikolojik olarak daha iyi hissettiklerini yapılan araştırmalar göstermektedir (Ozolins ve Stenstrom, 2003). Kuzgun (1972) iç denetimi yüksek bireylerin daha az bağımlı, kendi kendine yetebilen, öz saygısı yüksek, uzlaştırıcı yönü olan bireyler olduğunu belirtmiştir. İçten denetimli bireylerin kendini gerçekleştirme yönünde (Zer, 2001), sorunlarını kendi kendilerine çözebilen (Bağlum, 2000), ders başarıları yüksek (Yağcı, 1999) bireyler olduğu ortaya konmuştur. Denetimi içten alan bireyler gelecekleri için daha aktif çalışmakta, öğrenmeye

istek duymakta, sorumluluk almakta ve isteklerinin farkında olmaktadır ve böylece denetimi dıştan alan bireylere göre daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Jansenn ve Carton, 1999; Park ve Kim, 1998). İç denetim odağı olan bireyler gelecekteki davranışlarını belirlemede kendileri için olumlu olacağına inandıkları çevresel uyarıcı ve değişimlere dış denetim odağına sahip bireylerden daha fazla duyarlılık gösterirler. Yaşamlarında herhangi bir durumda mutsuz oldukları zaman, kendi istek ve gayretleriyle değiştirebileceklerine inanırlar (Solmuş, 2004). İçten denetim odağının, kişinin çatışma durumunda daha olumlu sonuçlandırabilecek çözümleri tercih etmesinde etkili olduğunu saptanmıştır (Şahin, Basım ve Çetin, 2009). İçsel denetim odağı yüksek bireylerin daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip oldukları ortaya konmaktadır (Sacker ve Schoon, 2007). İçten denetimli bireyler yaşantılarına yön verecekleri kişinin kendileri olduğuna ve kararlarını kendi denetimleriyle yönlendirebileceklerine inanmaktadır. Daha çok kendi düşüncelerini ön plana koymakta ve etrafın baskısını üzerlerinde hissetmemektedirler. Karar almadan önce her açıdan düşünmekte ve olayların sonuçlarını da düşünerek kararlarını netleştirmektedirler (Dönmez, 1983; 1987). İçten denetimi olan ve otonom kişilik özelliği olan bireyler çevrelerini kontrol edebilmekte, yeni bilgileri öğrenmeye istekli ve açık olmakta ve elde ettikleri bilgiyi en iyi şekilde kullanmaya çalışmaktadırlar (Çolakkadıoğlu, Önder ve Avcı, 2011). Ayrıca içten denetim odağı olan insanların belirsizliğe karşı daha yüksek toleransa sahip oldukları bulunmuştur (Özdemir, 2016). İç denetim odağına sahip bireylerin kendilerine güven ve inançlarından dolayı daha zor hedefler koymakta, amaçlarına ulaşma ile yaşanacak zorluklardan da ders çıkarmaktadırlar. Dış denetim odaklı bireyler ise amaca ulaşma ve yaşanacak zorluklardan ders çıkarma arasında bir bağlantı kurmamakta sonuçlar üzerinde önemli belirleyinin şans ve kader olduğunu düşünmektedirler (Bernardi, 2001).

Denetim odağı kişiliğin boyutlarından olan davranışın yaratacağı sonuçlar konusundaki beklenti özelliğimiz ile karşımıza gelmektedir. Birey, çevresinde hangi davranışın neye yol açacağını gelişim süreci içinde deneyimler ve yaşadığı olaylarda sorumluluğu kendi içinde ve dışında yükleme konusunda tutarlı bir beklentiye sahip olur (Gökçakan ve Yanılmaz, 1998). Bireyin denetim odağını çevresel faktörlerin etkilemesinin yanı sıra çevrenin eğitim düzeyi, kaderciliğe bakış açısı, dinsel inançlar da içten ya da dıştan denetimi etkilemektedir (Yağışan, Sümbül ve Yücelan, 2007). Otoriter tutum ile yetişen çocuklar genellikle otoriteye boyun eğmektedirler. Bu çocukların çoğu yetişkin olduktan sonra da bu şekilde bir davranış sergilemeye devam edebilmektedirler. Bu çocuklar genellikle dıştan denetimli olmakta ve kendi gereksinimlerini dikkate almamakta ve karar vermekte zorlanmaktadırlar. Çocuklarda kendi yaptıklarından sorumlu olmadığı düşüncesi

gelişmektedir (Gordon, 1996; 1999). Demokratik bir aile ortamında çocuğun gelişimi için onunda bir birey olduğu düşüncesinden hareket edilir. Çocuğun keşfederek öğrenirken deneme ve yanılmasına izin verilir. Belli kurallar çerçevesinde çocuk özgür bırakılır. Bu şekilde yetişen bir çocuğun içten denetimli olması yüksektir (Alisinanoğlu, 1995).

Ergenlik dönemi birçok yönden değişimin ve gelişimin olduğu bir geçiş dönemidir. İçten denetimli olan bir ergen kararlarının üzerinde en fazla kendi etkisinin olduğunu ve sonuçlarına kendisinin katlanması gerektiğini bilir ve gerekli sorumluluğu alır. Dış denetimli ergenlerde ise durum daha farklıdır. Kararları alırken dışarıdan bir desteğe, yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Söz sahibi kendi olmaksızın diğer insanların bu rolde olmasını tercih ederler (Selcen, 2009). Denetim odağının gelişiminde ergenlik dönemi önemli rol oynamaktadır. Çünkü bu dönemde özellikle karar sürecinde ergenin sergileyeceği davranışlar içten ya da dıştan denetime göre değişebilmektedir. Denetim odağı, karar verme davranışını doğrudan etkileyen kişilik özelliğidir. Ergenlik dönemi, denetim odağının gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü ergenin bu dönemde vereceği kararlar onun içten denetimli mi, dıştan denetimli mi olduğuna göre değişebilmekte ve davranışları da buna göre şekillenebilmektedir. İçten denetimli bir ergen kararlarının farkındadır ve sonuçlarını da hesap eder. Birçok anlamda değişikliğe uğrandığı dönem olan ergenlik, insanların hayatlarıyla ilgili önemli kararlar aldığı ve kimlik oluşturmaya başladığı dönemdir (Güçray, 2003; Çolakkadıoğlu, 2003; Gordon, 1996; Demir, 1998). Ergenlerin karar verme sürecinde kontrol altında tutulması gerektiğini düşünen yetişkinler de bulunmaktadır. Bu yetişkinler ergenin karar verme sürecinde cesaret bulması için bir girişimde bulunmazlar ya da destekleri çok az olur (Güçray, 2003).

2.3.Motivasyon ve Akademik Motivasyon Kavramı

2.3.1.Motivasyon ve Akademik Motivasyon Tanımı ve Özellikleri

Latince harekete geçirmek olan “movere” kelimesinden türeyen bu kavram bir işe başlama, o işi sürdürme ve o işe başlamayı sağlayan güç olarak ifade edilmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Temel olarak “davranışların nedeni nedir?” ve “davranışın şiddeti neden çeşitli olmaktadır?” sorularına yanıt bulmak üzere motivasyon kavramı ortaya çıkmıştır (Reeve, 2009). Motivasyon kavramı, belli bir amaca yönelik olarak davranışı gerçekleştirme ve sürdürme olarak da tanımlanmıştır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013). Bireyin bir davranışta bulunmasının dışında bu davranışı devam ettirmesini sağlayan içsel güç olarak da tanımlanmaktadır (Ormrod, 2013). Bunun dışında bireyi uyarıp, harekete geçmesini sağladığı

ve davranışımızın bir amaca hizmet etmesini sağladığı şeklinde de açıklanmıştır (Cüceloğlu, 2004). Akademik motivasyon ise öğrencilerin okula olan ilgilerini yani okula katılma ve katılmama durumlarını, öğrenme ve akademik başarılarını açıklayabilen önemli kavramlardandır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Motive olmak bir şeyleri yapmaya harekete geçmek anlamındadır. İlham ya da güdü hissetmeyen bir kişi motivasyonsuz olarak düşünülür. Oysaki bir sona ulaşmaya doğru hareket eden buna enerji harcayan birinin motive olduğu düşünülür. Yüksek motivasyonlu biri başarıma konusunda istikrarlıdır, en çok enerjisini başarmak için harcar (Coetzee, 2011). Motivasyon insan davranışlarının ardındaki sebepleri tanımlar ve onların belli bir yolda davranmalarına karar vermelerini tanımlar. Motive olunan davranışlar enerjik, amaçlı ve sürekli (Omidıyan, 2006).

İnsanlar içgüdüleri, ihtiyaçları ve amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli motivasyonu elde etmek isterler. Akademik başarı için motivasyonda, durağan bir şekilde performansı değerlendirme ve başarılı bir şekilde bir görevi yapmaya yönelik yaygın bir eğilim vardır (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). Motivasyon bölünmez bir durum değildir. Özerk benlik kuramı (Deci ve Ryan, 1985) motivasyonun miktarından çok, kalitesi ve türü üzerinde yoğunlaşır ve insanların otonomluk açısından farklı düzeylerde ve türlerde motivasyonel yönelimlere sahip olduğunu ileri sürer (Ryan ve Deci, 2000; Can, 2015).

İnsanlar farklı derece ve seviyelerde motivasyona sahiptir. Ve onlar aynı zamanda farklı şekilde motivasyonlarını yönlendirirler (Ryan ve Deci, 2000). Motive olan öğrenciler öğrenmeye isteklidir. Ve onlar öğrenmek için gerekli olan aktivitelerde yer almaya da isteklidirler. Öğrenmeye motive olmayan öğrenciler, öğrenme çabasına sistemli bir şekilde dahil değildirler, onlar ders boyunca dikkatli olmazlar ve çalıştıkları şeyi anlamadıkları için yardım ister ya da anlatılan seviyeye ulaşamazlar (Coetzee, 2011). Motivasyonun öğrenme sonuçlarını gösteren önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Araştırmalar motivasyonun destekleme, teşvik etme ve öğrenme faaliyetlerine yön verme yoluyla öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Mubeen, Saeed ve Arif, 2013; Shiu ve Lin, 2012). Ayrıca öğrenmede yüksek öz düzenleme göstereceklerin daha fazla motive oldukları belirtilmektedir (Pintrich, 2003). Motivasyon, bireyi bir nesne ya da duruma ulaşabilme yönünde davranışa iten bir güç, bu gücün sürdürülmesini sağlayan bir süreçtir (Budak, 2003). İnsanoğlunun davranışı için gerekli olan uyarıcı dışarıdan olduğunda bu davranışın dışsal olarak güdülendiğini ifade eder. Yani dışsal güdülenme; bireylerin içsel ödül yerine, dışsal sonuçların bazı çeşitlerini tecrübe etmek amacıyla belli şekilde davranışa yönelmelerini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000; 2008). Bireyin verimli bir öğrenim yaşantısı geçirmesi ile

bireyin güdülenme düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Yapılan araştırmalarda motive olmanın akademik sonuçlar üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992). Öğrencinin öğrenimi bağlamında akademik motivasyon, öğrenmede devamlılığı, performansı, istekli olmayı ve çabayı arttırmayı sağlar. Yüksek öz düzenlemeye sahip öğrenciler öz düzenlemeye sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik motivasyona sahip olmaya eğilimlidirler (Pintrich, 2003).

2.3.2.Motivasyon Kuramları

2.3.2.1.Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kurama göre motivasyonun en önemli değişkenleri düşünce, inanç ve duygulardır. Sosyal bilişsel kuram sosyal çevrenin motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu kurama göre insan diğer insanlarla etkileşimi sonucu beceri, strateji, inanç ve tutumları öğrenir. Bireyler öğrendikleri bu davranışları kendi kapasitesine ilişkin algıladıklarına ve eylemin sonuçlarına ilişkin beklentilerine dayalı olarak gerçekleştirirler. Bu süreçler karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile ifade edilir. Bu ilke çevre, davranış ve kişisel faktörlerin karşılıklı etkileşimine dayanmaktadır.

Bireyin biliş, inanç, beceri, duyguları; davranışlarını, davranışları da kişisel özelliklerine etki eder. Bu durumda sosyal çevre davranış üzerinde, davranış da çevre üzerinde etkili olmaktadır (Schunk ve Parajes, 2009; Schunk ve Usher, 2012). Kısacası sosyal bilişsel kuram, motivasyonun bireyin yapabildiklerine olan algı ve hedeflerine, davranışın sonundaki beklentisine, davranışa verdiği değere ve sosyal karşılaştırmalara dayanmaktadır (Güdül, 2015).

2.3.2.2.Beklenti-Değer Kuramı

Lewin'in bir davranışa verilen kişisel önemi vurgulamasına ve Tolman'ın başarıda beklentinin etkisine yaptığı vurguya dayanmaktadır (Wigfield, Tonks, Lutz ve Kaluda, 2009). Bu yaklaşımın motivasyona ilişkin ana düşüncesi motivasyonun pozitif beklenti ve değerlere bağlı oluşu ile ilgilidir. Bireyin bir eyleme ilişkin pozitif görüşü; onun kendi yeteneğiyle, görevi yapıp yapamamasıyla ilgilidir. Bir davranışın gerçekleşmesinde bireyin kendi yeteneğine olan algısı o işi başarabileceği düşüncesi, davranışa verdiği değer çok önemlidir.

Bu öznel görev değeri olarak adlandırılır. Bireyin göreve verdiği değeri ifade eder (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013; Anderman, Gray ve Chang, 2013).

2.3.2.3. Başarı Motivasyonu Kuramı

Başarı motivasyonu kuramına göre bireyin davranışı; güdüleyici unsurlar, başarı ihtimali, davranış ve motivasyon gibi faktörlere bağlıdır. Motivasyon, başarı yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma motivasyonu şeklinde iki ögeden oluşur. Başarı yaklaşma motivasyonu, bireylerin başarıya dair umutlarıyla ilgilidir ve başarı durumunda gurur duygusunu yaşamayı içine alır. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu, bireylerin başarısız olmaktan dolayı korkularını ve başarısız olma durumlarında yaşayacakları utanç duygusunu içine almaktadır. Başarı yaklaşma motivasyonu yüksek olanlar ile başarısızlıktan kaçınma motivasyonu düşük olan bireyler performanslarından kaygı duymaktansa başarılı olacakları faaliyetlere daha fazla katılmaktadırlar. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu yüksek olup başarı yaklaşma motivasyonu düşük olan öğrenciler ise başarısızlık korkusu yaşama durumları fazlaca olmakta bu korkuyla başa çıkmak için erteleme ve kendini engelleme gibi mekanizmalar kullanılmaktadırlar (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013).

2.3.2.4. Yükleme Kuramı

Bir olayın nedenine ilişkin algı anlamında olan “yükleme” kavramı ile ilgili bu kuram Graham ve Weiner (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin başarı veya başarısız olma durumunda “neden?” sorusuna verilen yanıt yükleme kuramının temel sorusudur. İki temel varsayımı olan bu kuramın ilk varsayımı dünyanın daha kontrol edilebilir olmasını sağlamak için kendi dünyalarını anlama ve yöneltmeye motive olmaları ile ilgilidir. İkinci varsayım ise, bir bilim adamı gibi insanların davranışlarının altındaki nedenleri anlamaya çalışmak ile ilgilidir. İnsanlar başarı ya da başarısızlıklarını bu temel varsayımlar doğrultusunda anlamlandırır bu duruma iki temel biçimde yükleme de bulunurlar. Bunlar; çevresel ve kişisel faktörlerdir. Bu kuramın temel üç boyutu bulunmaktadır: odak, kararlılık ve kontrol edilebilirliktir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013).

2.3.2.5. Başarı Yönelimleri Kuramları

Temelde sosyal bilişsel kuram, yükleme kuramı ve başarı motivasyonları kuramından etkilenerek geliştirilmiş olan bu kuram başarı hedeflerine odaklanmıştır. Bu

kuram bireyin bir hedef için verdiği çabayı, örneğin AA almak isteyen bir öğrencinin neden bu notu almak istediği ile ilgilenir (Muraya, Elliot ve Freidman, 2012).

Elliot ve Dweck'in öğrenme başarı yaklaşımı öğrenmeyi; yeni beceriler geliştirme ve yetkinliği geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı içermektedir. Performans başarı yaklaşımında ise yeteneği geliştirmeye ve bu yeteneğin diğerleri ile karşılaştırılmasını ele almaktadır. Öğrenme başarı yaklaşımına sahip olan öğrenciler zor görevlerden kaçınmazlar, koymuş oldukları hedefe ulaşmak için o konudaki bilgi ve becerilerini kullanırlar. Değerlendirme işlemini kendi düşüncelerine göre yaparlar. Fakat performans başarı yaklaşımına sahip olan öğrenciler ise başarılı olmayı başarısız görünmemek için yapmak isterler. Kendilerini değerlendirmelerinde en önemli olan çevrelerinin ne düşündüğüdür (Schunk ve diğ., 2013). Öğrenme başarı yaklaşımı iki türe ayrılmaktadır. Bunlar; öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklindedir. Öğrenme başarı yaklaşımında birey başarılı olmayı daha önceki başarılarından daha düşük bir başarı sergilememek için isterken, öğrenme kaçınma yaklaşımında ise birey daha önceki başarılarından daha iyi bir başarı elde etmek için ister. Bireyin yetkinlik algısı ve yetkinliğe verdiği değer başarı yönelimlerinin ayrımıdır. Eğer yetkinlik içsel değerlendirmeye dayanıyorsa öğrenme-başarı yönelimi, dışsal değerlendirmeye dayanıyorsa performans yönelimi olmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001).

2.3.2.6. Öz Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiş olan bu kuram bir motivasyon kuramıdır. Kişilik gelişimi, öz düzenleme, yaşam hedefleri, bilinç dışı süreçler, kültür ve motivasyon ilişkisi ve çevrenin motivasyona olan etkisi bu kuramda yer alan açıklamaların ana konularıdır (Deci ve Ryan, 2008). Bu kuramın temelinde öz belirleme ve özerklik kavramları yer alır. Seçim ile ilgili olan kavram öz belirlemedir. Bireyin kendi davranışlarının belirleyicisinin kendisi olduğu anlamına gelen seçim yapma kapasitesinden daha çok bir ihtiyaç olduğu üzerinde durur (Deci ve Ryan, 1985). Öz belirleme, öğrenilen davranışlar içinde özgürlüğü tecrübe etmeye atfedilir. Bu özerk davranış ya da içsel motivasyon olarak adlandırılır. Motivasyonun farklı tipleri arasındaki farklılıklar, öz belirleme teorisinde bir davranışı arttıran farklı hedefler ve farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Öz belirleme kuramı davranışın nedenine göre motivasyonu türelere ayırmaktadır. Önemli olanın motivasyonun azlığı ve çokluğu ile ilgili olmadığını, motivasyon türleri bu türlerle bağlı motivasyonun niceliği ve niteliğinin de önemli olduğunu belirtmektedir (Deci ve

Ryan, 2009; 2000). Özerk benlik kuramında motivasyonun üç tipi bulunmaktadır. Bunlar içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak bilinir. Motivasyonun her birinin öğrencilerin performansına, kişisel deneyimlerine ve eğitimine, bir miktar ya da daha fazla katkısı olabilirken, hiç katkısı olmayabilir. İçsel motivasyon içten gelen baskı ile harekete geçer. Bu kişiler takdire gerek duymadan eğlenmek için her şeyi yapmaya içten bir şekilde motive olan kişilerdir (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

Akademik motivasyon ölçeğini geliştiren araştırmacıların yaptığı sınıflandırmaya göre; içsel motivasyonun bilmeye, başarmaya ve uyarılmaya yönelik içsel motivasyon olarak sınıflandırılması gerektiği yani tek bir yapı olarak ele alınmaması gerektiği belirtilmektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyonda; bir etkinliği öğrenme, araştırmada elde edilen doyumun bu motivasyon türünü tanımladığı belirtilmekte, başarmaya yönelik içsel motivasyonda; başarıya sonucu elde edilen doyumun bu motivasyon türünü tanımladığı ve uyarılmaya yönelik içsel motivasyonda ise bir etkinliği uyarılma duygusunu tecrübe etmek için gerçekleştirildiği şeklinde açıklanmaktadır. Motivasyonsuzluk ise orijinal modelde olduğu gibi korunmaktadır. Sonuç olarak öz belirleme kuramı akademik motivasyonun özerk olmasında sosyal çevrenin önemine vurgu yapmaktadır (Deci ve diğ., 1992).

İçsel Motivasyon:

Bireyin bir etkinliği tamamen içsel doyum elde ettiği için gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyonda davranışın ana belirleyicisi, dışarıdan gelen ödül ve baskıdan kaynaklı değildir. Birey özgür, doğal ve spontan biçimde davranışı yapmamayı tercih edebilir. İnsanlar doğuştan merak, keşif duygusu ile dışsal bir pekiştireçe ihtiyaç duymadan davranışlarını gösterirler. Birey bir davranışı içsel motivasyona bağlı olarak gerçekleştirirken başka bir birey içsel motivasyonla bu davranışı gerçekleştirmeyebilir. Bu yüzden hangi davranışı gerçekleştirmek için içsel motivasyona sahip olmak gerektiğini söylemek zordur (Deci ve Ryan, 1985; 2000). İçsel motivasyon iki şekilde tanımlanmıştır. İlk olarak, davranışlarımızın bireysel özgür seçimlerimiz dışında olduğunu ifade edilir. Hiç kimse özel bir davranış için çaba harcamaz ve henüz bunu gerçekleştirmez. Bu içsel motivasyonun anlık olduğunu düşündürür. İkinci olarak, içsel motivasyon davranışların zevk vermesi (hoşa gitmesi) ve kişisel ilginin öz açıklamasıdır. Bu daha çok içsel motivasyonun varlığının düşünülmesindedir. İçsel motivasyon, bireyin içinden gelen bir motivasyon türüdür. O anda olması için dışarıdan bir sebep beklemez. Motive olan öğrenciler içeriden güdümlüdür. Onlar içsel gereksinimlere sahiptir. Ve onlar başarılı yetenekli olmak isterler. Onlar genellikle içsel motivasyonu olmayan öğrencilerden her şey hakkında daha fazla

endişeye, kaygıya sahiptirler (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon bazı farklılaşan sonuçlar dışında onu oluşturan iç memnuniyetten dolayı davranışın oluştuğunu açıklamaktadır. İnsanlar bazı aktivitelere içsel şekilde motive olurken bazı görevlere hiç motive olmazlar. Motive edilen davranışlar, öz belirlenen davranışların ilk örneğidir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, öğrencilerin ilgilerine, onların çalışmalara katkısına yön veren ve karar vermede önemli bir rol oynadığından yetişkin eğitimi içinde de düşünülmesi önemlidir. Bundandır ki bazı üniversite derslerinde iç motivasyon, hem dersteki performansı hem de ders dışı motivasyonu etkileyebilmektedir (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998). Bir akademik çerçevede içindeki birçok görevin doğal olarak teşvik edici ya da ilgi çekiciliği yoktur. Bu yüzden içsel motivasyonun hızlı öğrenmek için öğrenene ve öğretmene her zaman bağlı olmadığı belirtilmektedir (Mnyandu, 2001).

Dışsal Motivasyon:

Dışsal motivasyonda davranış beklenen bir sonuç için gerçekleştirilir ve araçsaldır. Çocukluk yıllarında sergilenen içsel motivasyon kaynaklı davranışlar zamanla sosyal kurallarla birlikte azalır ve bireye ilginç gelmese de merak uyandırmasa da birey bu davranışı sergilemek durumunda kalabilir. İçsel doyum elde etmekten çok ödül elde etmek, cezadan kaçmak için davranış gösterilir ve tüm bunlar dışsal motivasyonun temel felsefesidir (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). İçsel motivasyon açık bir şekilde motivasyonun önemli bir türü olmasına rağmen insanların yaptıkları davranışların çoğu içten bir şekilde motive değildir. Bazı araştırmacılar ve teorisyenler, dıştan motive olmuş davranışların özerk olmayanlardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu davranışların öz belirlenmemiş olduğunu ifade etmektedir. Özerk olmayan davranışlar özerk davranışlara yol açabilir. Bu dışsal motivasyonun içsel motivasyona yol açabileceğinin göstergesidir (Deci ve Ryan, 2000). Birey içsel motivasyona bağlı olarak, davranışa doğal bir ilgi duyar ve o davranışı yapmak ister. Bireyin değerleri ile davranışın örtüşmesi de bütünleşmiş düzenlemedir. Bireyin davranışa ilişkin farkındalığı yüksektir. Özdeşleşmiş düzenlemede ise birey için davranış önemlidir, bilinçli olarak isteyerek davranışı yapmak ister. İç yansıtılmış düzenlemede ise içsel ödül ve cezalar bireyin kendini kontrol etmesini sağlayarak davranışı gerçekleştirmesini sağlar. Dışsal düzenleme dışarıdan gelebilecek zorlamalara uyma ve cezadan kaçma amacı ile gerçekleştirilir. Dışsal motivasyon, davranışın ödüle ulaşabilmesi için gerçekleştirilmesi durumu ile ilişkili olduğu bir yapıdadır. Bu onun ödül değerinden ziyade kendi isteğimiz için bir basit davranışı yapmaya atıfta bulunan içsel motivasyonun

zıttıdır. Bu bireyin dışında gelişen bir davranışın; yüksek notlar almak, kabul edilmek ve öğretmenlerin takdirini almak ya da anne babanın onayını almak için yapılan davranışları devam ettiren bir durumdur (Coetzee, 2011). Dışsal motivasyon içsel motivasyonun zıttıdır. Örneğin anne babasından başarısız olduğu durumda ceza alacağından korktuğu için derslerine çalışan bir öğrenci dışsal motivasyonludur. Çünkü o cezadan kaçınmak için çalışır (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

Motivasyonsuzluk:

Motivasyonsuzluk, yapılacak olan bir davranışa bireyin değer vermemesi, herhangi bir baskı ya da herhangi bir beklenti hissetmemesi durumu ile ilgilidir. Motivasyonsuzluk öğrenilmiş çaresizliğe benzer. Motivasyonsuzlukta birey kendini yetersiz hisseder, davranış üzerinde ya çok az kontrollü ya da hiç kontrollü olmadığını hisseder. Bir süre sonra motivasyonsuzluk içeren davranışı sergilememeye başlar. Örneğin okula gitme yönünde herhangi bir içsel ya da dışsal sebebi olmayan birey bir süre sonra okula gitmekten vazgeçer ve okuldan ayrılır (Vallerand ve Ratelle, 2004). Motivasyonsuzluk dış ya da iç motivasyon ile bir arada bulunamaz (Deci ve Ryan, 2000). Motive olmadan öğrenenler yanlış yaptıkları zaman kötüleşmeye eğilimli olan negatif akademik öz anlayış da ortaya çıkarabilirler (Coetzee, 2011). Motivasyonsuz bireyler kendi aktiviteleri ve sonuçları arasındaki ihtimalleri bilmezler. Onlar dıştan motive olmanın dışında içten de motive olmazlar. Motivasyonu olmayan kişiler kontrol edilemeyen tanımlanmamış hislerle yüzleşir ve onlar davranışlarını kontrolün dışında olan bir gücün etkilediğini düşünür. Onlar kendilerine neden okula gitmeye ihtiyaç duyduklarını sorarlar. Ve sonunda onlar okul aktivitelerine katılmayı istemezler (Deci ve Ryan, 1985; 2000).

2.4.Öz Düzenleme Kavramı

2.4.1.Öz Düzenleme Tanımı ve Özellikleri

Öz-düzenleme kavramı 1980’li yıllarda sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar sonucunda alan yazınına girmiştir. 1990’lı yıllarda ise öz düzenleme ile ilgili farklı konulara (öz düzenlemeye dayalı öğrenme, kontrol vs.) yönelim olmuştur (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Öz düzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını koymuş olduğu hedefine yönlendmesidir (Zimmerman, 2000). Pajeres (2008) öz düzenlemeyi bireyin sergilediği

davranışları anlayarak, değerlendirip uygun olan planı yaptığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme, bireysel kontrolün gücüne dikkat çekmekte ve bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesi olarak açıklanmaktadır (Boeree, 2006). Öz düzenleme, koyulan hedefleri gerçekleştirmek amacıyla sistemli bir biçimde davranışları, düşünceleri ve duyguları geliştirip gerektiğinde uygulayabilme hatta değiştirilebilme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Brown, Miller ve Lawendowski, 1999; Shunk, 1994). Zimmerman, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesinin öz düzenleme olduğunu belirtmiştir (Zimmerman, 2000).

Pintrich (1995) öz düzenlemeyi bireyin kendine koymuş olduğu bir hedefe yönelik olarak yaptığı davranışlarını, güdülenmelerini ve öğrenmeye yönelik bilişsel süreçlerini kontrol etmesini içeren bir süreç olduğunu açıklamıştır. Orange (1999) bireyin hedeflerini gerçekleştirebilmek için uygun yöntem ve tutumları geliştirmesi ve gerektiği zaman yardım alması yani kendini etkili bir şekilde yönetmesi olduğunu ifade etmiştir. Zimmerman (2001) kendi öğrenmesini yürütücü, bilişsel ve davranışsal olarak düzenleyen öğrencilerin öz düzenli bireyler olduğunu açıklamıştır. Pintrich (1995) öz düzenlemeyi termostata benzeterek anlatmıştır. Termostatın belirli bir sıcaklığı izleyerek oda sıcaklığını belirlenen bir sıcaklıkta tutmak için odayı ısıtma veya soğutma olacak şekilde çalışmasının öz düzenlemeye çok benzer olduğunu açıklamıştır. Böyle düşünüldüğünde öz düzenleme çevreyi, çevrede bireyin öz düzenlemesini etkileyerek bireyin içsel standartlarına uyum sağlayarak öz düzenleme süreçlerinin ortaya çıkması sağlanacaktır. Bandura ise öz düzenlemeyi; öz gözlem, yargılama süreci ve içsel tepki olarak üç aşamada açıklamıştır. Öz gözlem, bireyin davranışlarının uygun olup olmadığının kontrol edildiği süreçtir. Bu süreçte birey kendi davranışlarının hangisinin daha uygun olduğunu belirleyerek uygun olmayanları eleyebilmesi durumunu ifade edebilmektedir. Yargılama süreci, çevredekilerin davranışlarını gözlemledikten sonra onları kişisel standartlarına göre değerlendirdikleri aşamadır. Bu aşamada bireyin çevresinde model aldığı bireyler, bireyin tecrübeleri, değerleri gibi birçok faktör etkilidir. İçsel tepki süreci ise bireyin değerlendirme standartları ile öz tepkiyi oluşturdukları aşamadır. Birey bu süreçte davranış oluşturmaya sağlayan dürtüler ve içsel standartlara bağlı olarak ortaya konulan davranışları değerlendirir. Çok küçük yaşlardan itibaren bir hedefe yönelip, ona dikkatini odaklama gibi öz düzenleyici beceri ve davranışların, bireysel farklılıkların görülebileceğini ve bu farklılığın ilerleyen yıllarda yani yetişkinlikte de devam edeceği belirtilmiştir (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000).

Doğumdan itibaren bireyin yaşamında toplumsal ilişkilerinde önemli bir yer tutan öz düzenleme, özellikle bebeklik döneminden erken çocukluk döneminin sonuna kadar önemli

ilerlemeler göstermektedir (McCabe, Cunnington ve Brooks-Gunn, 2004). Öz düzenleme becerisi gelişmemiş olan çocuklar ise davranış sorunları yaşarlar. Akran çatışması, akran reddi ve akademik sorunlar gibi birçok problemler yaşayabilirler. Öz düzenlemenin zayıf olması çocuğun zihinsel olarak da geri olmasına neden olmaktadır (Eisenberg, Pidada ve Liew, 2001). Okul öncesi dönemde öz düzenleme becerisinde zorluk yaşayan çocuklar orta çocukluk ve ergenlikte duygusal sorunlar ve davranış problemleri yaşamaktadır (Savina, 2016).

Bireylerin hedeflerine ulaşmak için günlerce, haftalarca zorluklara direnmesi uzun süre bu yönde çaba harcaması ve davranışlarını dikkatli şekilde seçmesi öz düzenleme becerisidir (Baumeister ve Vohs, 2003). Öz düzenlemesi yüksek olan öğrenciler dikkatlerini yönetebilirler (Bronson, 2000). Başarılı olmayı (Barber, Stolz ve Olsen, 2005) ve okula devam etmeyi (Koestner, Taylor, Losier ve Fichman, 2010) sağlayabilmektedirler. Ergenlerin benlik saygısı yüksekse öz düzenlemeye yönelik davranışlarının da yüksek olacağı sonucu ortaya konmuştur (Borkowski, Carr ve Pressley, 1990).

Duyguları kontrol edebilme ve düzenleme, dikkat etme ve dikkati sürdürme kapasitesi, irade gibi tüm kavramların öz düzenleme ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Vahs ve Baumeister, 2011). Öz düzenleme kişisel bir yön bulucu olarak açıklanmaktadır (Hrbackova ve Safrankova, 2016). Yön bulucu olarak belirtilmesinde, kişinin kendi hayatı üzerinde kendi irade ve kontrolünün olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda bu süreç içerisinde karşılaşılabilecek stresli yaşam olaylarına karşı da kontrollü olabilmeyi dahil etmektedir (Sternberg ve Spear-Swerling, 1998). Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler motivasyonları yüksek, kendi öğrenmeleri için hedef belirleyebilen özelliklere sahiptirler (Sarı ve Akinoğlu, 2009). İlköğretim döneminde ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları onların öz düzenleme becerilerine önemli bir etki sağlamaktadır (Üredi ve Erden, 2009). Öğrencilerin öğrenme ve sorumluluk almaya motive olmasını sağlayan durumların farkında olmaları öz düzenleme becerisini geliştiren faktörlerdendir (Perry ve Drummond, 2002). Aynı şekilde öz düzenleme becerisinin gelişebilmesi için bireyin öğrenmesi üzerinde kendi kontrolünün olmasının gerekli olduğunda belirtilmektedir (Tezel Şahin, 2015).

Sosyal çevre çocukların öz düzenleme becerileri gelişim süreci içerisinde çok önemlidir (Polnariiev, 2006). Son yıllarda araştırmacılar, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ilgili değişkenleri tanımlamak için yapılan çalışmalara bakıldığında; bu çalışmalar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, anne baba tutumları (Huang ve Prochner, 2004; Kurdek ve Fine, 1994) ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin başarıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda vardır (Haşlamam, 2005; Üredi ve Üredi, 2005;

Yamaç, 2011). Okul başarısının ve öz yeterliliğin gelişmesi açısından öz düzenleme becerilerinin gelişmesi çok önemlidir. Ancak eğer öğrenciler yaşanan stres, kaygı ve rekabetçi ortamlara dikkatini yoğunlaştırarak öz düzenleme becerilerine başvuramazlarsa başarı açısından daha geri kalabilirler (Bandura, 1993). Öğrenciler sınıflarına farklı öz düzenleme becerilerine sahip olarak gelmişlerdir. Bu özellikler bireyin çevresinden çok etkilenmektedir (Grolnick ve Kurowsky, 1999).

Martinez-Pons (1996) aile değişkeninin öz düzenleme üzerinde en önemli değişken olduğunu belirtmektedirler. İlköğretim döneminde ailelerinin öz düzenleme becerilerini gözlemleyen çocukların kendi öz düzenleme becerileri de bundan etkilenmektedir. Bu da ailelerin öz düzenleme konusunda çocuklarına model oluşturduğunu açıklamaktadır. Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması bu açıdan önemlidir. Anne babaların tutumları, kendine güvenen, kendini ifade edebilen, özdenetimi yüksek bireyler olarak gelişmelerini sağlamaktadır. Purdie, Carroll ve Roche (2004), ergenlerin, ailelerinin ilgisine ilişkin algıları ile akademik olan ve olmayan öz düzenleme arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, ailenin ilgisinin akademik öz düzenlemede denetim ve özerkliği sağlamadan daha etkili bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur. Grolnick ve Ryan (1989) çalışmalarında, ailenin özerkliği desteklemesi ile öz düzenlemedeki özerklik ve başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Anne baba tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar da, demokratik aile algısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde benlik algısına, içsel denetim odağına (Mcclun ve Merrel, 1998), öz düzenlemeye (Huang ve Prochner, 2004), motivasyona (Leung ve Kwan, 1998) sahip oldukları bulunmuştur.

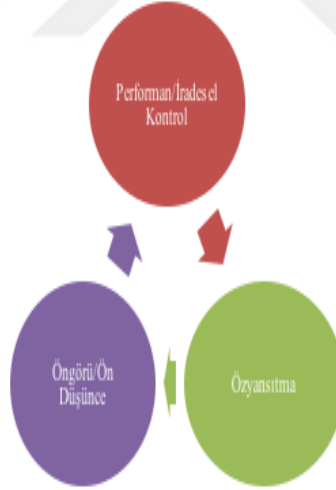
2.4.2.Öz Düzenlemeye Yönelik Bakış Açıları

Öz düzenlemeye farklı bakış açıları bulunmaktadır. Ancak temelde odaklandıkları bakış açısının üç temel özelliği vardır. İlkinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla öz düzenleme ile ilişkisine dikkat çekilmiştir. İkincisinde öz düzenleyici öğrenmenin döngüsel bir şekilde devam ettiğinden bahsedilmiştir. Üçüncüsünde ise insanların neden ve nasıl öz düzenleyici süreçleri seçtiğine odaklanılmıştır (Zimmerman, 2001).

2.4.3.Öz Düzenleme Kavramı

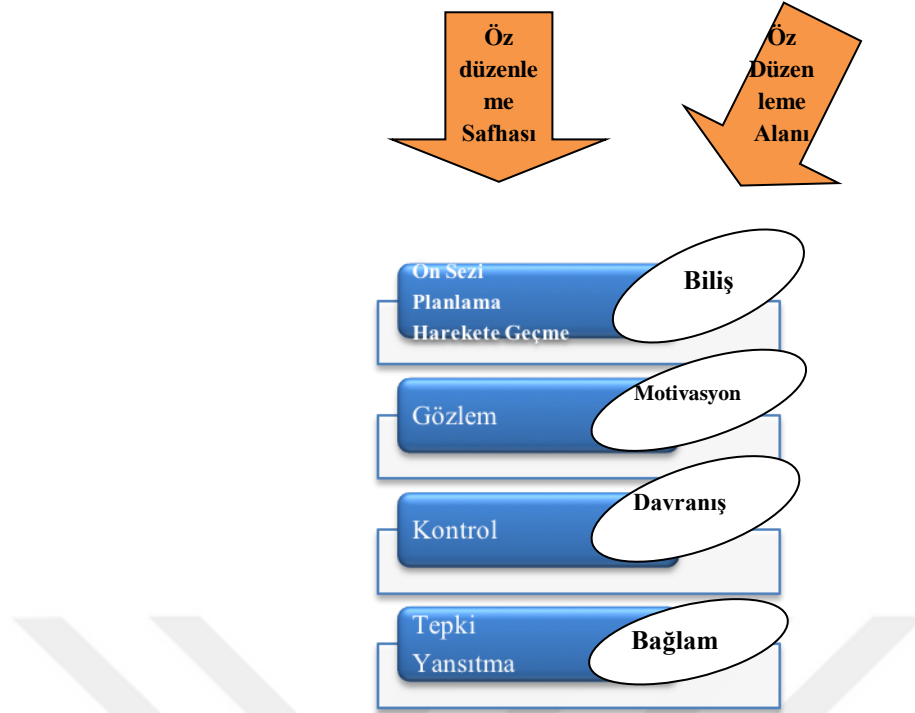
Öz düzenleme bireyin kendine ve davranışlarına gözlem yaparak kendi kriterlerine göre bir karara varması ve gerekiyorsa davranışlarını düzenlemesi, değerlendirmesidir (Çiltaş, 2011; Öz, 2012). Birey şahsına has özellikler bulundurmakta, bu özelliklerin dışında kendine has başka özelliklerde katarak güncelleyen bir bireydir (Karahan, 2012). Kendi çabalarıyla öğrenebilen belli amaçlara ulaşmak için belli gayretler gösteren bireylerin öz düzenleme becerisine sahip oldukları düşünülür (Sonay Polat ve Bulut, 2009). Yapılan bazı çalışmalarda öz düzenlemenin her yaşta ve düzeyde öğrencilere kazandırılabilceği ve akademik başarıya da katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (Çetin ve Gelbal, 2008).

Zimmerman sosyal-bilişsel temelli öz düzenleme açıklamasını öngörü, ön düşünce, performans denetimi-kontrolü ve öz yansıtma olmak üzere üç faktörden oluştuğunu açıklamaktadır. Öngörü evresinde davranışı sağlayan süreçler açıklanır. Performans kontrol evresinde motivasyon ve davranışları etkileyen ve öğrenmede oluşacak süreçler yer alır. Öz yansıtma evresinde ise öğrenciler kendi performanslarını gözden geçirirler (Zimmerman, 2000).



Şekil 3. Zimmerman (2000) Öz Düzenleme Döngüsel Modeli

Pintrich öz düzenlemeye dair bireyin bu sürecini açıklayan bir model geliştirmiştir. Bu modelde dört farklı alan ve her alana ilişkin davranışlar verilmiştir.



Şekil 4. Öz düzenleme Modeli (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter ve Vorhaus, 2009).

2.5.İlgili Araştırmalar

Milli ve Gupta (2016) 9.sınıfta okuyan öğrencilerin akademik başarı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, akademik başarı ve akademik motivasyon arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Parameswari ve Shamala (2012) üniversite 1.sınıf öğrencilerinin denetim odağı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmada, akademik motivasyon ve denetim odağının birbiriyle önemli bir ilişkisi olmadığını ve bu iki değişkenin cinsiyete göre de farklılığı olmadığını bulmuşlardır. Ancak bunun tersine birkaç çalışma da erkeklerin dışsal motivasyonel yönlendirmenin büyük bir kısmını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda erkeklerin yüksek iç motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Aynı zamanda bu çalışmalar kızların daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını da göstermiştir (Midgley ve Urda, 1995; Rusilla ve Arias, 2004). Buna ek olarak yapılan birkaç çalışmada kızların daha çok dıştan motive olduğu belirtilmiştir (Nolen, 1998; Meece ve Holt, 1993; Boggiano, 1991). Benzer şekilde Wehmeyer (1993), Elias ve Rahman (1995) yaptıkları çalışmalarda, erkeklerin kızlardan daha fazla iç denetim odağına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda, boş zamanlarında spor yapanların içsel motivasyon puanlarının yüksek olduğu, yani spor yapma sıklığı arttıkça, içsel motivasyon puanlarının da arttığı ayrıca hiç spor yapmayanların motivasyonsuzluk puanlarının ise oldukça yüksek olduğu sonucunu saptamışlardır.

Üredi ve Erden (2009) öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları isimli çalışmasında, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının motivasyonel inançların ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu sonucunu bulmuşlardır. En büyük payın kabul boyutunda olduğunu açıklamışlardır.

Alisinaoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların denetim odağı puan ortalamalarında cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılığa neden olduğu yani pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Buluş (1996) ve Arıcak (1995) yaptıkları çalışmalarda, aile ortamını algılama durumunun denetim odağına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşırlarken, Sert ve Ağır (1994) çalışmasında ise denetim odağı puanı ile ebeveyn tutumu arasında manidar bir farklılık olduğunu saptanmışlardır.

Anne babalarının ilgisi ve sevgisiyle büyüyenlerin iç denetim odağı puanlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Argun, 1995). Yapılan çalışmalarda cinsiyete göre erkek öğrencilerin daha fazla dıştan denetimli oldukları bulunmuştur (Alisinanoğlu, 2003; Amadi, 2010). Gültekin (2011) örnekleme lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında, çocukluğunda anne baba ilgi, destek ve kabulü ile büyümüş kişilerin iç denetim odağı puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarında, rehberlik hizmetinden faydalananların içsel denetiminin daha yüksek olduğunu (Akboy, 1997) ve içsel denetimli olan çocukların başarı oranlarının dışsal denetimli olanlara göre daha yüksek olduğunu (Shammen, 2004) gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Argun (1995) orta 2. sınıf öğrencileri üzerinde ebeveyn tutumlarının öğrencilerin denetim odağı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, babaların tutumları ile çocuklarının denetim odağı puanları karşılaştırıldığında, otorite boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuklarına daha az baskıcı olan, daha az cezalandıran babaların çocuklarının daha çok içsel denetimli olduğu saptanmıştır.

Akademik motivasyonun içsel denetim odağı ile pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında bulunmaktadır. Talbot (1981) yaptığı çalışmada, iç motivasyon ve denetim odağının anlamlı pozitif ilişkisi olduğunu bulunmuştur. Paralel olarak Landine ve Stewart (1998) yaptıkları çalışmada, denetim odağı ile akademik motivasyon arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçların tersi olarak Botsari (1999) yaptığı çalışmada, akademik iç motivasyonun dışsal denetim odağı ile negatif ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Pintrich ve De Groot (1990) öz düzenleme becerisi, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yüksek seviyede öz-yeterlik ve görev değerinin yüksek seviyede bilişsel strateji kullanımıyla; yüksek seviyedeki öz-yeterlik ve yüksek seviyede görev değerinin daha yüksek seviyede öz düzenlemeyle ilgili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak olan model, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verileri toplama sürecine ilişkin plan ve toplanacak verilere uygulanacak istatistiksel teknik üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma anne anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyon ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü incelemeyi amaçlayan ilişkisel modelin kullanıldığı bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan 4 anadolu lisesi, 3 fen lisesi ve 3 meslek lisesinde okuyan toplamda 962 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışma grubunu belirlerken cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türlerinin sayılarının oranlı olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda veri setinin uygulanacağı tüm okul türleri ve sınıf düzeyleri listelenerek her sınıf düzeyi ve okul türünden öğrencilerin çalışma grubuna alınması ve kız-erkek oranı gözetilerek uygulamanın gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Bu çerçevede ölçek uygulama çalışmaları sırasında 1230 öğrenciye ulaşılabilmıştır. Ölçek uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulmuş olduğu belirlenen 278 veri seti değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 962 veriye yapılan aşırı uç değer analizinde de toplamda veri setinde $\chi^2_{52} = 86.66$ değerini aşan 77 multivariate uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda analizler 885 gözleme sahip olan veri setinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Vallerand ve ark. (1992) tarafından geliştirilen ve Çakır (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından güncellenen “Anne Baba Tutum Ölçeği”, Moilanen (2005) tarafından geliştirilen ve Harma (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ergen Öz Düzenleme Ölçeği” ve son olarak da Nowicki ve Strickland (1973) tarafından geliştirilen ve Öngen (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan ergenler hakkında bazı bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur (Ek-1). Bu formda ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sanat ve spor ile uğraşma ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik motivasyon ölçeği Vallerand ve ark. (1992) yılında “Echelle de Motivation en Education” isimli bir ölçekten İngilizceye uyarlanmıştır. Ölçeğin dayandığı teori kendi kaderini tayin etme yani belirleme ile ilgilidir. Toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin 3 ana alt boyutu bulunmaktadır (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk). Likert tipi olarak 7 li puanlama (1-asla.....7-tamamen) ile hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .81 ve test tekrar test yöntemiyle korelasyon katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu (Lisrel) ölçeğin boyutlarını doğrulamaktadır. Örneğin (2, 7, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22.) maddeleri içsel motivasyon, (1, 6, 8, 10, 11, 13, 17.) maddeleri dışsal motivasyon ve (3, 4, 5, 9 ve 20.) maddeleri motivasyonsuzluk boyutlarını oluşturur. Türkçe’ye uyarlama çalışmasını Çakır (2006) tarafından 100 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Cronbacha yöntemiyle yapılan iç tutarlılık katsayısı .83, test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .89 dur. Ölçek 22 madde olarak uygulanmıştır. Birinci faktör olarak yer alan yapı “İçsel Motivasyon”, ikinci faktör olarak yer alan yapı “ Dışsal Motivasyon” ve üçüncü faktör olarak bulunan yapıda “Motivasyonsuzluktur” (Çakır, 2006).

3.3.3. Anne Baba Tutum Ölçeği

Anne baba tutum ölçeği 1972 yılında Kuzgun tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güncellenmesi 2005 yılında Eldeleklioğlu tarafından yapılmıştır. Ölçek; ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının çocuk tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. 5'li likert tipi bir ölçek olan ABTÖ 1 puandan (hiç uygun değil) 5 puana (çok uygun) şeklinde puanlandırılmaktadır.

Ölçeğin 3 alt boyutu, 40 maddesi bulunmaktadır. Demokratik Anne Baba Tutumu (1, 2, 6, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 29, 30, 36, 37 ve 39.) maddelerden, Koruyucu Anne Baba Tutumu (4, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33 ve 34.) maddelerden ve Otoriter Anne Baba Tutumu (3, 5, 8, 12, 16, 23, 31, 35, 38 ve 40.) maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı demokratik tutum için .89, koruyucu tutum için .82 ve otoriter tutum için .78 olarak hesaplanmıştır (Eldeleklioğlu, 1996).

3.3.4. Öz-Düzenleme Ölçeği

Öz düzenleme ölçeği Moilen tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, ergenlerin kendilerini düzenleme yeteneklerini ölçmektedir. Harma (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 4'lü likert tipi olan 32 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizinde 2 alt boyutu olduğu bulunmuştur. Bu alt boyutlar başarılı öz düzenleme ve başarısız öz düzenlemedir. Başarılı öz düzenleme boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.85 ve başarısız öz düzenleme boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0.80 dir (Harma, 2008).

3.3.5. Denetim Odağı Ölçeği

Denetim odağı ölçeği Nowicki ve Strickland tarafından 1973 yılında geliştirilmiştir. Ölçek bireylerin kontrol odaklarının iç ve dış yönlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 4'lü likert tipi olan ölçek 40 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Öngen tarafından 2003 yılında yapılmıştır. 40 maddeden oluşan ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapı geçerliliği için uygulanan faktör analizinde 11 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 29 maddenin 5 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri şöyledir; “Aile İlişkileri İçin Denetim Odağı” alt boyutunun maddeleri (9, 11, 12, 14, 19, 22, 23), “Başarı İçin Denetim Odağı” alt boyutunun maddelerinden (18, 15, 10, 27, 8, 13, 20, 6), “Akran İlişkileri İçin Denetim Odağı” maddelerinden (17, 26, 3, 24, 2, 21, 16) , “Batıl İnanç İçin Denetim Odağı” maddelerinden (25, 28) ve “Kader İçin Denetim Odağı” maddelerinden (29, 7, 4, 5) oluşmaktadır. Ölçeğin tersten puanlanan maddeleri de (1, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 27) bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları faktör 1 için .74, faktör 2 için .59, faktör 3 için .61, faktör 4 için .62 ve faktör 5 için .47 dir. Toplam ölçek için ise .74 bulunmuştur (Öngen, 2003).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasına başlamadan önce Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Etik Kurulundan çalışma izni alınmış ve veri toplama araçlarını uygulamak amacıyla izin alınan okullara gidilmiştir. Veri toplama, sınıf ortamında ve araştırmacının kontrolünde uygulanmıştır. Verileri toplamadan önce ölçeklerle ilgili gerekli bilgiler uygulayıcılara verilmiştir. Katılımcıların onayları alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Gidilen her okulda her sınıf düzeyinden 1 er sınıf olmak üzere (9. 10. 11 ve 12.) sınıflara uygulama yapılmıştır. Uygulama yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Veri analizine başlamadan önce veri setinde yer alan değişkenlere ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Veri setinde yer alan kayıp verilere rastlanılmıştır. Bu verilerin dağılımını tespit etmek için litle’smcar testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda veri setinde yer alan kayıp değerlerin tamamen rassal olarak dağıldıkları (missingcompletely at random) gözlenmiştir.

Herhangi bir atama yöntemiyle eksik verilerin tamamlanması yerine veri setinde eksik değere sahip 12 gözlem (case) silinmiştir. Analiz yapılmadan önce verilerin univariate normallığı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla kontrol edilmiştir. Veri setinde yer alan birkaç madde hariç çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0’a yaklaştığı görülmektedir. Bu maddelerde yer alan uç değerlerin incelenmesi için z puanları hesaplanmıştır. Veri setinde yer alan univariate uç değerler için bakılan z değerleri arasında 3.00’u aşan 14 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin doğrusal bileşimlerindeki uç değerlerin (multivariate uç değerler) incelenmesi için mahalanobis uzaklık testi kullanılmıştır.

İlk modelde 81 ikinci model ise 52 serbestlik derecesine sahiptir. Bu nedenle ikinci modelde yer alan serbestlik derecesi baz alınarak multivariate uç değerlerin silinmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda veri setinde $\chi^2_{52} = 86.66$ değerini aşan 77 multivariate uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda analizler 885 gözleme sahip olan veri setinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünü incelemek için serbest parametre ile veri setinde yer alan gözlem oranı incelenmiştir. Birinci model için $885/39 = 22.66$, ikinci model için $885/39 = 34.03$ olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar veri setinin güvenilir bir analiz için yeterli olduğunu göstermektedir. İki modelinde multivariate normallik varsayımı için mardia'nın multivariate basıklık katsayısı hesaplanmış ve iki model içinde kritik oranının 1.96'yı geçmediği görülmüştür. Bu durumda verilerin çok değişkenli normal dağılımı sağladığını göstermektedir.

Veri setinin yapısal eşitlik modellemesi için gereken varsayımları sağladığı sonucuna ulaşıldıktan sonra veri analizine başlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde parselleme tekniği kullanılmış ve parseller gösterge değişkenler olarak analize dahil edilmişlerdir. Kuramsal olarak iki modelin test edilmesinin daha doğru olduğuna araştırmacı tarafından karar verilmiştir. İki modelde de aracı değişken olarak öz düzenleme becerileri modele dahil edilmiştir. Her iki modelde de yordanan değişken olarak akademik motivasyon kabul edilmiştir. Birinci modelde anne baba tutumları bağımsız değişken, ikinci model de ise kontrol odağı bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırmada hata payı .05 olarak baz alınmıştır. Dolaylı etkilerin hesaplanmasında yeniden örnekleme (bootstrap) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve spor ile ilgilenip ilgilenmediği) analizinde bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Aşağıdaki şekilde oluşturulan araştırma sorularına ilişkin bulgular şöyledir:

1. Cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
2. Okul türü ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
3. Sınıf düzeyi ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
4. Baba eğitim durumu ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
5. Anne eğitim durumu ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
6. Sanat ve spor ile ilgilenme ile akademik motivasyonun alt boyutları arasında manidar fark var mıdır?
7. Anne baba tutumunun akademik motivasyona etkisinde öz düzenlemenin aracılık rolü var mıdır?
8. Denetim odağının akademik motivasyona etkisinde öz düzenlemenin aracılık rolü var mıdır?

4.1.Cinsiyet Değişkeni İle Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.1.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Tablo 1.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu

Grup	N	X	Ss	T	p.
Kız	444	54.32	9.97	.90	.37
Erkek	441	53.71	10.10		

*p>.05

Tablo 1.'e göre cinsiyet açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet ($t(883) = .90, p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri birbirine benzerdir.

4.1.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Tablo 2.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu

Grup	N	X	Ss	T	p.
Kız	444	39.56	6.98	-7.13	.48
Erkek	441	39.89	6.51		

*p>.05

Tablo 2.'e göre cinsiyet açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet ($t(883) = -7.13, p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri birbirine benzerdir.

4.1.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Tablo 3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi Tablosu

Grup	N	X	Ss	T	p.
Kız	444	27.78	6.30	2.65	.008
Erkek	441	26.65	6.35		

* $p > .05$

Tablo 3.'e göre cinsiyet açısından motivasyonsuzlukta anlamlı bir farklılık olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet ($t(883) = 2.65$, $p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kız öğrencilerin motivasyonsuzlukları ($\bar{x} = 27.78$), erkek öğrencilere ($\bar{x} = 26.65$) göre daha yüksektir. Bu bulgu motivasyonsuzluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.2. Okul Türü İle Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.2.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Okul Türü	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
İçsel Motivasyon	1.Fen Lisesi	240	9.30	Gruplar Arası	7431.89	2	3715.95	40.16*	2-1
	2.Anadolu Lisesi	383	6.09	Gruplar İçi	81604.86	882	92.52		3-1
	3.Meslek Lisesi	262	5.32	Toplam	89036.75	884			

*p<.05

Tablo 4.'e göre okul türü değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Okul türü açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(2, 882) = 40.16, p < .05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır.

Test sonucunda okul türü Anadolu lisesi olanların ($\bar{x}=56.09$), okul türü fen lisesi ($\bar{x}=49.30$) olanlardan içsel motivasyon puanları daha yüksektir. Okul türü meslek lisesi ($\bar{x}=55.32$), olanların da okul türü fen lisesi ($\bar{x}=49.30$) olanlardan içsel motivasyon puanları daha yüksektir.

4.2.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Tablo 5. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Okul Türü	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Dışsal Motivasyon	1.Fen Lisesi	240	36.40	Gruplar Arası	3630.02	2	1815.011	43.67*	2-1
	2.Anadolu Lisesi	383	40.95	Gruplar İçi	36660.71	882	41.565		3-1
	3.Meslek Lisesi	262	40.97	Toplam	40290.73	884			

*p<.05

Tablo 5.'e göre okul türü değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Okul türü açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(2, 882)=43.67, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda okul türü Anadolu lisesi olanların ($\bar{x}=40.95$), okul türü fen lisesi ($\bar{x}=36.40$) olanlardan dışsal motivasyon puanları daha yüksektir. Okul türü meslek lisesi ($\bar{x}=40.97$), olanların da okul türü fen lisesi ($\bar{x}=36.40$) olanlardan dışsal motivasyon puanları daha yüksektir.

4.2.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları

Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Okul Türüne Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Okul Türü	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Motivasyonsuzluk	1.Fen Lisesi	240	3.92	Gruplar Arası	4176.68	2	2088.342	58.59*	2-1
	2.Anadolu Lisesi	383	9.24	Gruplar İçi	31435.35	2	35.641		2-3
	3.Meslek Lisesi	262	7.29	Toplam	35612.03	84			3-1

*p<.05

Tablo 6.'a göre okul türü değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Okul türü açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık ($F(2, 882)=58.59, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda okul türü anadolu lisesi olanların ($\bar{x}=29.24$), okul türü fen lisesi ($\bar{x}=23.92$) olanlardan motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir. Okul türü anadolu lisesi ($\bar{x}=29.24$) olanların da okul türü meslek lisesi ($\bar{x}=27.29$) olanlara göre motivasyonsuzluk boyutunda puanları daha yüksektir. Okul türü meslek lisesi ($\bar{x}=27.29$) olanların ise okul türü fen lisesi ($\bar{x}=23.92$) olanlara göre motivasyonsuzluk boyutunda puanları daha yüksektir.

4.3. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.3.1.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
İçsel Motivasyon	Lise 1	250	55.6	Gruplar Arası	1759.40	3	586.47	5.92*	1-2
	Lise 2	252	52.57						1-3
	Lise 3	232	52.93	Gruplar İçi	87277.34	81	99.07		4-2
	Lise 4	151	55.49	Toplam	89036.74	84			

*p<.05

Tablo 7.'e göre sınıf düzeyi değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Sınıf düzeyi açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(3, 881)=5.92$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda lise 1. sınıf öğrencilerinin lise 2 ve lise 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer olarak lise 4. Sınıfların lise 2'lere göre içsel motivasyon düzeyi daha yüksektir.

4.3.2.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Dışsal Motivasyon	1.Lise 1	50	0.35	Gruplar Arası	67.142	3	67.142	1.476
	2.Lise 2	52	9.20					
	3.Lise 3	32	9.90	Gruplar İçi	45.504	81	45.504	
	4.Lise 4	51	9.29	Toplam		84		

* $p > .05$

Tablo 8.'e göre sınıf düzeyi değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Dışsal motivasyon açısından sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık ($F(3, 881) = 1.476, p > .05$) yoktur. Dışsal motivasyon açısından lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri birbirlerine benzerdir.

4.3.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Motivasyonsuzluk	Lise 1	250	28.28	Gruplar Arası	388.426	3	129.475	3.24*	1-2
	Lise 2	252	26.80						
	Lise 3	232	26.82	Gruplar İçi	35223.61	81	39.981		
	Lise 4	151	26.79	Toplam	35612.03	84			

*p<.05

Tablo 9.'a göre sınıf düzeyi değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Sınıf düzeyi açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık ($F(3, 881)=3.24, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre fark bulunamamıştır. Ancak Dunnett C testine göre lise 1.sınıf öğrencilerinin lise 2.sınıf öğrencilerine göre motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir.

4.4.Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.4.1.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
İçsel Motivasyon	1.İlkokul	273	4.98	Gruplar Arası	3083.73	4	770.93	7.89*	1-4 2-4 3-4
	2.Ortaokul	263	4.66						
	3.Lise	181	4.78	Gruplar İçi	85953.01	80	97.67		
	4.Üniversite ve üzeri	140	9.72						
	5.Okuma yazma bilmiyor	28	5.07	Toplam	89036.75	84			

*p<.05

Tablo 10.'a göre baba eğitim düzeyi değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=7.89, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda baba eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=54.98$), ortaokul ($\bar{x}= 54.66$) ve lise ($\bar{x}=54.78$) olanların üniversite ve üzeri olanlardan ($\bar{x}= 49.72$) içsel motivasyonları daha yüksektir.

4.4.2.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Dışsal Motivasyon	1.İlkokul	73	40.24	Gruplar Arası	1282.31	4	320.578	7.232*	1-4 2-4 3-4
	2.Ortaokul	263	40.06						
	3.Lise	181	40.39	Gruplar İçi	85953.01	880	44.328		
	4.Üniversite ve üzeri	140	39.98						
	5.Okuma yazma bilmiyor	28	41.00	Toplam	40290.73	884			

*p<.05

Tablo 11.'e göre baba eğitim düzeyi değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=7.23, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda baba eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=40.24$), ortaokul ($\bar{x}=40.06$) ve lise ($\bar{x}=40.39$) olanların üniversite ve üzeri olanlardan ($\bar{x}=39.98$) dışsal motivasyonları daha yüksektir.

4.4.3.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Baba Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Motivasyonsuzluk	1.İlkokul	273	27.73	Gruplar Arası	1944.801	4	486.200	12.708*	1-4 2-3 2-4 3-4
	2.Ortaokul	263	28.60						
	3.Lise	181	26.75	Gruplar İçi	33667.233	880	38.258		
	4.Üniversite ve üzeri	140	24.14						
	5.Okuma yazma bilmiyor	28	27.82	Toplam	35612.034	884			

*p<.05

Tablo 12.'e göre baba eğitim düzeyi değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=12.708, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda baba eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=54.98$) olanların baba eğitim durumu üniversite olanlardan ($\bar{x}= 49.72$), baba eğitim durumu ortaokul olanların ($\bar{x}= 54.66$) baba eğitim durumu lise ($\bar{x}=54.78$) ve üniversite ve üzeri olanlardan ($\bar{x}= 49.72$) motivasyonsuzluk boyutu puanları daha yüksektir. Baba eğitim durumu lise olanların eğitim durumu üniversite ve üzeri olanlardan, motivasyonsuzluk boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.5.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 13. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
İçsel Motivasyon	1.İlkokul	393	55.32	Gruplar Arası	2457.81	4	614.45	6.24*	1-4
	2.Ortaokul	199	54.23						2-4
	3.Lise	103	51.94	Gruplar İçi	86578.93	880	98.38		
	4.Üniversite ve üzeri	81	49.95						
	5.Okuma yazma bilmiyor	109	53.93	Toplam	89036.75	884			

*p<.05

Tablo 13.'e göre anne eğitim düzeyi değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=6.24, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anne eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=55.32$) ve ortaokul ($\bar{x}=54.23$) olanların anne eğitim durumu üniversite ve üzeri ($\bar{x}=49.95$) olanlardan içsel motivasyonları daha yüksektir.

4.5.2.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 14. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Dışsal Motivasyon	1.İlkokul	393	40.41	Gruplar Arası	2457.814	4	614.45	6.24*	1-4
	2.Ortaokul	199	39.89						2-4
	3.Lise	103	38.52	Gruplar İçi	86578.93	880	98.38		5-4
	4.Üniversite ve üzeri	81	36.65						
	5.Okuma yazma bilmiyor	109	40.36	Toplam	89036.75	884			

*p<.05

Tablo 14.'e göre anne eğitim düzeyi değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=6.24, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anne eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=40.41$) ve ortaokul ($\bar{x}=39.89$) olanların anne eğitim durumu üniversite ve üzeri ($\bar{x}=36.65$) olanlardan dışsal motivasyonları daha yüksektir. Anne eğitim durumu okuryazar olmayanların ($\bar{x}=40.36$) anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanlardan dışsal motivasyonları daha yüksektir.

4.5.3.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları

Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Anova Sonuçları Tablosu

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Motivasyonsuzluk	1.İlkokul	393	28.09	Gruplar Arası	1752.47	4	438.12	11.39*	1-3
	2.Ortaokul	199	27.51						1-4
	3.Lise	103	25.95	Gruplar İçi	33859.56	880	38.48		2-4
	4.Üniversite ve üzeri	81	23.29						5-4
	5.Okuma yazma bilmiyor	109	27.67	Toplam	35612.03	884			

*p<.05

Tablo 15.'e göre anne eğitim düzeyi değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından motivasyonsuzluk boyutunda anlamlı bir farklılık ($F(4, 880)=11.39, p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda anne eğitim durumu ilkokul ($\bar{x}=28.09$) olanların anne eğitim durumu lise ($\bar{x}=25.95$) ve üniversite ve üzeri ($\bar{x}=23.29$) olanlardan motivasyonsuzluk puanları daha yüksektir. Anne eğitim durumu ortaokul ($\bar{x}=27.51$) olanların anne eğitim durumu üniversite ve üzeri ($\bar{x}=23.29$) olanlardan motivasyonsuzluk boyutu daha yüksektir. Anne eğitim durumu okuryazar olmayanların ($\bar{x}=27.67$) anne eğitim durumu üniversite ve üzeri ($\bar{x}=23.29$) olanlardan motivasyonsuzlukları daha yüksektir.

4.6.Sanat Ve Spor İle İlgilenme Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutları Arasında Manidar Fark Var Mıdır?

4.6.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi

Tablo 16.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi Tablosu

Sanat ve Spora Katılma Durumu	N	X	Ss	T	p.
Evet	378	54.27	9.90	.66	.51
Hayır	507	53.82	10.14		

*p>.05

Tablo 16.'a göre sanat ve spor ile ilgilenme durumu açısından içsel motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde sanat ve spor ile ilgilenme durumu ($t(883) = .66, p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

4.6.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi

Tablo 17.Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi Tablosu

Sanat ve Spora Katılma Durumu	N	X	Ss	T	p.
Evet	378	39.37	6.73	-1.33	.18
Hayır	507	39.98	6.76		

*p>.05

Tablo 17.'e göre sanat ve spor ile ilgilenme durumu açısından dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sanat ve spor ile ilgilenme ($t(883) = -1.33, p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile dışsal motivasyon arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği Motivasyonsuzluk Alt Boyutu Puanlarının Sanat ve Spor ile İlgilenme Durumu Açısından İncelenmesi

Tablo 18. Sanat ve Spor İle İlgilenme Durumu Açısından Motivasyonsuzluk Boyutunun İncelenmesi Tablosu

Sanat ve Spora Katılma Durumu	N	X	Ss	T	p.
Evet	378	26.46	6.31	-3.08	.002
Hayır	507	26.78	6.32		

*p>.05

Tablo 18.'e göre sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde sanat ve spor ile ilgilenme ($t(883) = -3.08, p > .05$) açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sanat ve spor ile ilgilenmeyenlerin ($\bar{x}=26.78$), sanat ve spor ile ilgilenenlere göre ($\bar{x}=26.46$) motivasyonsuzluk puanları daha yüksek bulunmaktadır.

4.7. Anne Baba Tutumunun Akademik Motivasyona Etkisinde Öz Düzenlemenin Aracılık Rolü Var mıdır?

4.8. Denetim Odağının Akademik Motivasyona Etkisinde Öz Düzenlemenin Aracılık Rolü Var mıdır?

Bu çalışmada, öncelikli olarak bağımsız değişken anne baba tutumları alınmış ve bağımlı değişken olarak akademik motivasyon değişkeni kabul edilmiştir. Bu bağlamda denetim odağı ve öz düzenleme becerisi değişkenlerinin anne baba tutumları ve akademik motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenebilecekleri literatüre dayalı biçimde model olarak tasarlanmıştır. Modele ilişkin şekile ek-5'te yer verilmiştir. Modele ilişkin ölçüm modeli test edilmiş ancak modelin genel uyum katsayılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda model iki farklı şekilde tasarlanarak test edilmiştir.

Model-1'de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler

Tablo 19. Model-1'de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası Basit Korelasyonlar Tablosu

	ICM	DM	M	op1	op3	op4	op5	dp1	dp2	dp3	kp1	kp2	kp3	otop1	otop2
İçsel motivasyon	1														
Dışsal motivasyon	.46**	1													
Motivasyonsuzluk	.48**	.28**	1												
Özdüzenlemep1	.23**	.04	.08*	1											
Özdüzenlemep2	.12**	.06	.01	.24**	1										
Özdüzenlemep3	.19**	.07*	.18**	.37**	.18**	1									
Özdüzenlemep4	.27**	.11**	.20**	.28**	.16**	.41**	1								
Demokratikp1	.20**	.08*	.21**	.15**	.04	.21**	.24**	1							
Demokratikp2	.19**	.07*	.15**	.13**	.07*	.23**	.24**	.68**	1						
Demokratikp3	.22**	.13**	.22**	.12**	.05	.20**	.24**	.71**	.76**	1					
Koruyucup1	.05	.16**	-.06	.02	.07*	-.03	-.03	-.20**	-.17**	-.19**	1				
Koruyucup2	.04	.11**	-.12**	.07*	.06	-.09**	-.06	-.31**	-.23**	-.32**	.58**				
Koruyucu3	.19**	.23**	-.04	.06	.11**	-.01	.01	-.13**	-.07*	-.11**	.55**	.54**	1		
Otoriterp1	-.08*	.03	-.20**	.01	.09**	-.12**	-.12**	-.49**	-.44**	-.49**	.49**	.51**	.35**	1	
Otoriterp2	-.09**	.011	-.25**	.03	.01	-.13**	-.13**	-.46**	-.41**	-.50**	.30**	.43**	.32**	.54**	

**p<.01 *p<.05

Öz düzenlemep1=Öz düzenlemeparsel1 Koruyucup1=Koruyucuparsel

Model-2’de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası İlişkiler

Tablo 20. Model-2’de Yer Alan Gözlenen Değişkenler Arası Basit Korelasyonlar Tablosu

	ICM	DM	M	op1	Op2	Op3	Op4	Aido	Bdo	Akrando	Bido	Kdo
İçsel motivasyon	1											
Dışsal motivasyon	.46**	1										
Motivasyonsuzluk	.48**	.28**	1									
Özdüzenlemep1	.23**	.04	.08*	1								
Özdüzenlemep2	.12**	.06	.01	.24**	1							
Özdüzenlemep3	.19**	.07*	.18**	.37**	.18**	1						
Özdüzenlemep4	.27**	.11**	.20**	.28**	.16**	.41**	1					
Aile ilişkileri	.07*	-.01	.14**	.09**	.01	.20**	.12**	1				
Başarı	.25**	.18**	.25**	.07*	.02	.13**	.26**	.04	1			
Akran ilişkileri	.08**	-.01	.08*	.04	.02	.06*	.13**	.33**	.14**	1		
Batıl inanç	-.01	-.02	-.02	-.00	-.07*	.01	.01	.09**	.11**	.09**	1	
Kader	.04	-.05	.08*	.12**	-.02	.16**	.07*	.39**	-.10**	.20**	.13**	1

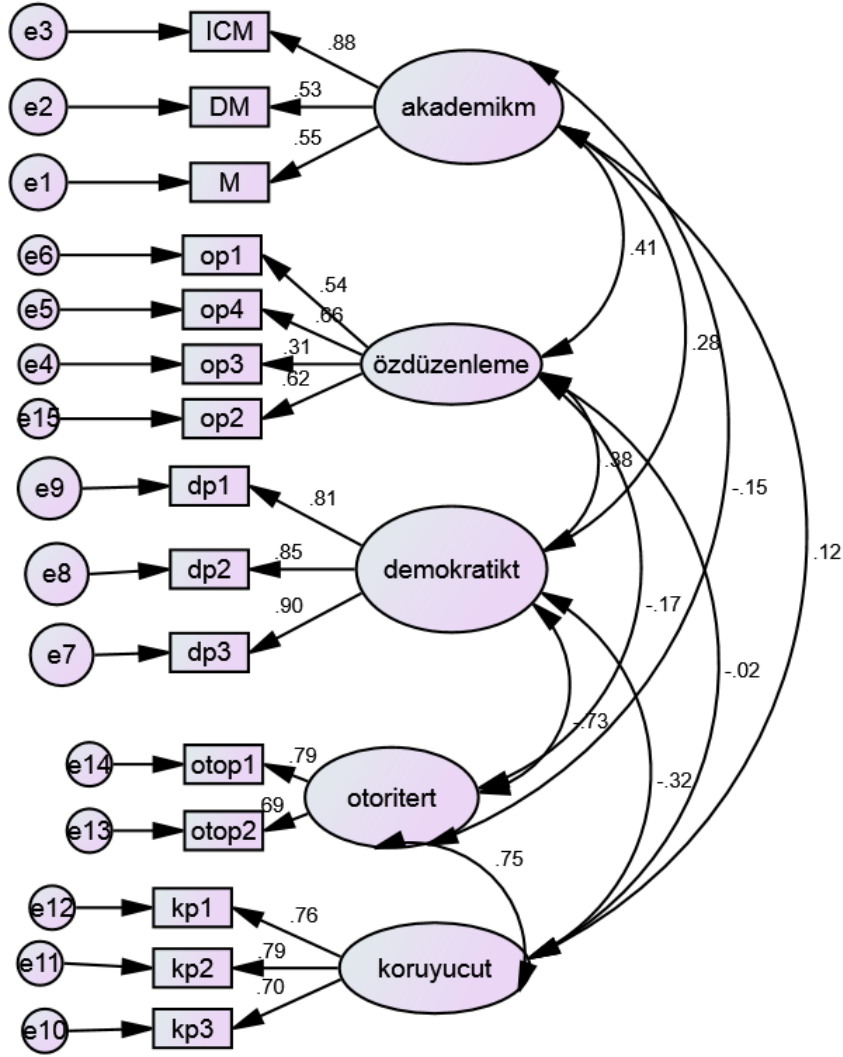
**p<.01 *p<.05

Tablo 19. da görüldüğü üzere, içsel motivasyon ile demokratik anne baba tutumu ($r=.22$, $p<.01$) ve koruyucu anne baba tutumu ($r=.05$, $p<.01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken otoriter anne baba tutumu ile ($r=-.09$, $p<.01$) negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. İçsel motivasyon ile öz düzenleme arasında ise en yüksek ($r=.27$, $p<.01$) pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dışsal motivasyon ile demokratik anne baba tutumu ($r=.13$, $p<.01$) ve koruyucu anne baba tutumu ($r=.23$, $p<.01$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Otoriter anne baba tutumu ile dışsal motivasyon arasında ise ilişki bulunamamıştır. Dışsal motivasyon ile öz düzenleme arasında en yüksek ($r=.11$, $p<.01$) düzeyde pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Motivasyonsuzluk boyutu ile demokratik anne baba tutumu ($r=.22$, $p<.01$) arasında pozitif ve orta düzeyde, koruyucu anne baba tutumu ($r=-.12$, $p<.01$) arasında ise negatif ve düşük düzeyde ve otoriter anne baba tutumunda ($r=-.25$, $p<.01$) negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öz düzenleme ile motivasyonsuzluk arasında en yüksek ($r=.20$, $p<.01$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 20. de görüldüğü üzere, içsel motivasyon ile denetim odağı alt boyutları arasında, başarı alt boyutu ile ($r=.25$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif ve akran ilişkileri alt boyutu ($r=.08$, $p<.01$) ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öz düzenleme ile içsel motivasyon arasında ise en yüksek ($r=.27$, $p<.01$) pozitif ve orta düzeyde ilişki vardır. Dışsal motivasyon ile denetim odağı alt boyutları arasında, başarı alt boyutu ile ($r=.18$, $p<.01$) pozitif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Öz düzenleme ile dışsal motivasyon arasında ise ($r=.11$, $p<.01$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Motivasyonsuzluk boyutu ile denetim odağı alt boyutları arasında ise, aile ilişkileri alt boyutunda ($r=.14$, $p<.01$) düşük düzeyde ve başarı alt boyutunda ise ($r=.25$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Öz düzenleme ile motivasyonsuzluk boyutu arasında ise en yüksek ($r=.20$, $p<.01$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki mevcuttur.

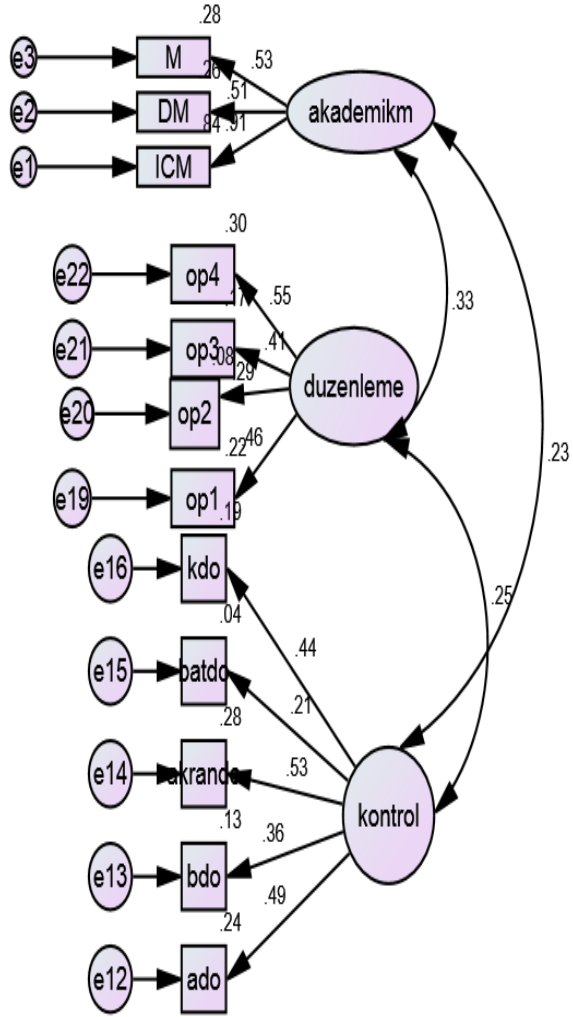
Ölçüm Modelleri

Bu çalışmada, denetim odağı ve öz düzenleme becerisi değişkenlerinin anne baba tutumları ve akademik motivasyon değişkeni arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenebilecekleri literatüre dayalı biçimde model olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda ölçüm modelinin test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve bağımsız modele ilişkin uyum katsayılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çerçevede alternatif hipotezlerin geliştirilmesi gerektiği için literatür incelenmiş ve iki ayrı alternatif model oluşturulmuştur. Alternatif modellerin ilkinde bağımsız değişken anne baba tutumları aracı değişken öz düzenleme becerisi ve bağımlı değişken akademik motivasyon olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Bağımsız modele ilişkin uyum katsayısı incelendiğinde (Ki-kare=4615.59, $p<001$) varyans- kovaryans matrisinin test edilmeye uygun olduğu ve değişkenler arasındaki önemli ilişkilerin var olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda birinci yapısal model test edilmiştir. Daha önce denenmiş ancak gereken sonucun alınmadığı model ek-5 de verilmiştir.



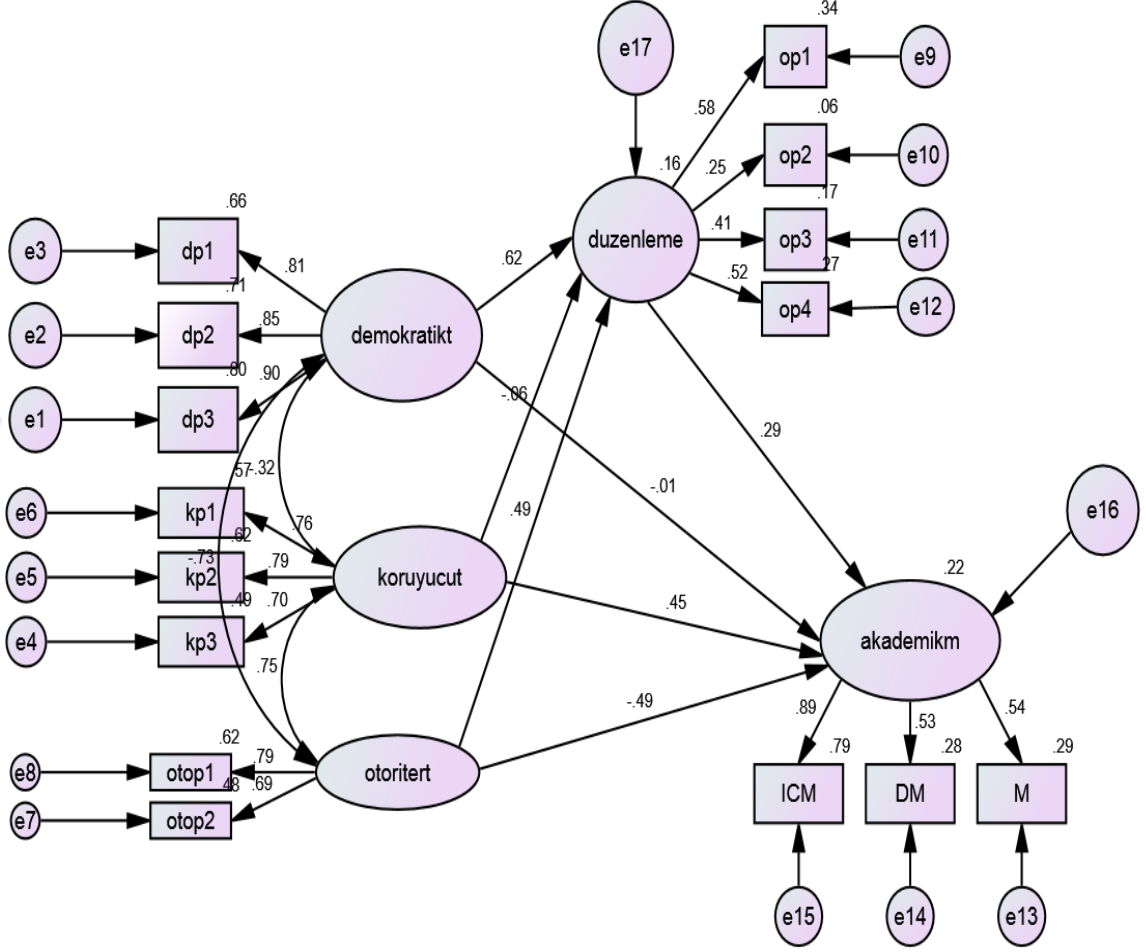
Şekil 5. Ölçüm modeli I

Birinci modelin test edilmesinden sonra kuramsal olarak önerilen bağımsız değişkeni denetim odağı aracı değişkeni öz düzenleme becerisi ve kriter değişkeni akademik motivasyon olarak belirlenen ikinci model için ölçüm modeli test edilmiştir. Bağımsız modele ilişkin uyum katsayısı incelendiğinde (Ki-kare=1365.63, $p < 001$) varyans-kovaryans matrisinin test edilmeye uygun olduğu ve değişkenler arasındaki önemli ilişkilerin var olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda birinci yapısal model test edilmiştir.



Şekil 6. Ölçüm modeli II

MODEL-1. Anne Baba Tutumlarıyla Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Özdüzenleme Becerilerinin Aracı Rolü



Şekil 7. Anne Baba Tutumlarıyla Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Özdüzenleme Becerilerinin Aracı Rolü

Tablo 21. 1. Modele İlişkin Uyum Katsayıları Tablosu

χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	CFI	SRMR	RMSEA % 90 GA
380.98	81	4.70	.00	.92	.93	.07	.07 (.06-.07)

Modelin genel uyum katsayıları tablo 21.de sunulmuştur. Tablo 21. incelendiğinde modelin genel uyum katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Doğrudan Etkiler Tablosu

Etkiler	<i>B</i>	<i>SH B</i>	β	<i>Z</i>
Demokratik tutum → öz düzenleme	.25	.06	.62	4.36*
Koruyucu tutum → öz düzenleme	-.04	.09	-.06	-.40
Otoriter tutum → öz düzenleme	.30	.14	.49	2.13*
Demokratik tutum → akademik m.	-.01	.10	-.02	-.11
Koruyucu tutum → akademik m.	.53	.16	.45	3.39*
Otoriter tutum → akademik m.	-.58	.25	-.49	-2.35*
Öz düzenleme → akademik m.	.58	.14	.29	4.23*

* $p < .05$

Tablo 22.'deki doğrudan etkiler incelendiğinde demokratik ve otoriter anne baba tutumlarının öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Demokratik tutumdaki bir birimlik artış öz düzenleme becerisinde .25 birimlik artışa yol açmaktadır. Otoriter tutumdaki bir birimlik artış öz düzenleme becerilerinde .30 birimlik artışa yol açmıştır. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumunun akademik motivasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Koruyucu tutumdaki bir birimlik artış akademik motivasyonda .53 birimlik artışa yol açmıştır. Otoriter tutum puanlarındaki bir birimlik artış ise akademik motivasyon puanlarında .58 birimlik azalışa yol açmaktadır. Öz düzenleme becerilerindeki bir birimlik artış ise akademik motivasyon puanlarında .58 birimlik artış sağlamaktadır. Model incelendiğinde, akademik motivasyonun varyansının %22'si modelde yer alan değişkenler tarafından açıklanmıştır. Aracı değişkendeki (öz düzenleme becerisi) varyansın %16'ısı bağımsız değişkenler (anne baba tutumları) tarafından açıklanmıştır.

Tablo 23. Dolaylı Etkiler Tablosu

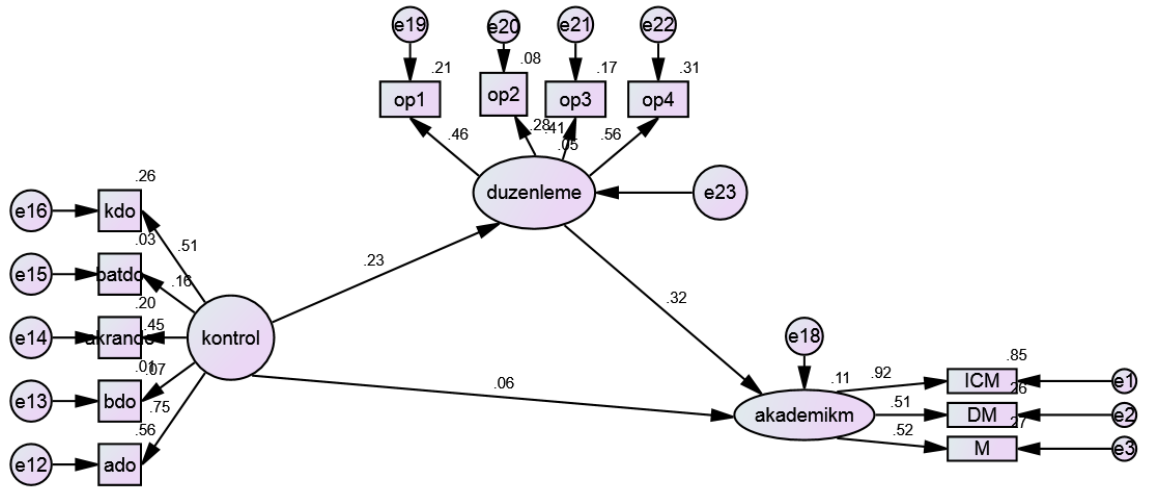
Etkiler	<i>B</i>	<i>SH B</i>	β
Demokratik tutum → Akademik motivasyon	.14	.06	.18*
Koruyucu tutum → Akademik motivasyon	-.02	.07	-.02
Otoriter tutum → Akademik motivasyon	.17	.13	.14*

* $p < .05$

Tablo 23'deki dolaylı etkiler incelendiğinde demokratik ve otoriter anne baba tutumun akademik motivasyon üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Demokratik

tutumun dolaylı etkilerini hesaplamak için demokratik tutumdan öz düzenleme becerilerine giden yol (a path) öz düzenlemeden akademik motivasyona giden yol (b path) katsayılarının çarpılmasıyla hesaplanmaktadır. Standartlaştırılmış katsayılar üzerinden uygulandığında $.62 \cdot .29 = .18$ olduğu görülmektedir.

Model -2: Akademik Motivasyon İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkide Öz Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolü



Şekil 8. Akademik Motivasyon İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkide Öz Düzenleme Becerilerinin Aracı Rolü

Tablo 24. 2. Modele İlişkin Uyum Katsayıları Tablosu

χ^2	Sd	χ^2/sd	P	AGFI	CFI	SRMR	RMSEA % 90 GA
190.57	52	3.66	.00	.92	.90	.08	.06 (.05-.07)

Tablo 24 incelendiğinde, denetim odağı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerine ilişkin modelin genel uyum katsayıları değerlendirildiğinde modelin uyum katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünden

kaynaklı olarak χ^2/sd değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlı olması dolayısıyla diğer uyum katsayılarına bakılmıştır. İncelenen bu uyum katsayılarının da literatürde önerilen sınırlar içerisinde olduğu tablo 24. incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 25. Doğrudan Etkiler Tablosu

Etkiler	<i>B</i>	<i>SH B</i>	β	<i>z</i>
Denetim odağı → Öz düzenleme	.10	.03	.23	3.55*
Denetim odağı → Akademik Motivasyon	.18	.15	.06	1.23
Öz düzenleme → Akademik Motivasyon	2.19	.41	.32	5.36*

* $p < .05$

Tablo 25. incelendiğinde, denetim odağının öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Denetim odağı puanlarındaki bir birimlik artış öz düzenleme becerilerinde .10 birimlik artış sağlamaktadır. Öz düzenleme becerileri akademik motivasyonu anlamlı olarak pozitif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle, öz düzenleme becerilerindeki bir puanlık artışın akademik motivasyon becerilerinde 2.19 puanlık artışa yol açması beklenmektedir. Denetim odağının ise akademik motivasyonun istatistiksel bakımdan önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Akademik motivasyonun varyansının %12'si ($R^2=.12$) modelde yer alan değişkenler tarafından açıklanmıştır. Aracı değişken olan öz düzenleme becerilerinin varyansının % 5'ini kontrol odağı bağımsız değişkeni açıklamıştır.

Tablo 26. Dolaylı Etkiler Tablosu

Etki	<i>B</i>	<i>SH B</i>	β
Denetim Odağı → Akademik Motivasyon	.23	.10	.07*

* $p < .05$

Tablo 26. incelendiğinde, denetim odağının akademik motivasyon üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu dolaylı etki öz düzenleme becerileri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Denetim odağından öz düzenleme becerilerine giden yol (path a) ile öz düzenleme becerilerinden akademik motivasyona giden yolun (path b) çarpılması sonucu ($.32 * .23 = .07$) denetim odağının akademik motivasyonu üzerindeki dolaylı etkisi hesaplanmaktadır. Doğrudan etkiler incelendiğinde, denetim odağının aracı değişkenin modele eklenmesiyle akademik motivasyonun uzun süreli anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bu durum da denetim odağı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin tam bir aracı rolü olduğunun bir kanıtıdır.

BEŞİNCİ BÖÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alan yazındaki diğer araştırmalar çerçevesinde tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları çerçevesinde yorum ve önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Cinsiyet Değişkeni ile Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde cinsiyetin akademik motivasyon alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı test etmek için gerçekteştirilen analiz sonuçlarına göre; cinsiyetin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum için dışsal ve içsel motivasyon açasından kız ve erkek öğrencilerinin birbirine benzer oldukları yorumu yapılabilir. Motivasyonsuzluk boyutunda ise manidar bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu kızların erkeklere göre motive olma konusunda daha düşük puanlar aldığı şeklinde yorumlanabilir. Bakıldığında Parameswari ve Shamala (2012) üniversite 1.sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılığının olmadığı görölmüştür. Benzer şekilde erkeklerin dışsal motivasyonlarının büyük bir kısmını cinsiyetin oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Midgley ve Urdan, 1995; Rusilla ve Arias, 2004). Bunun dışında erkeklerin yüksek iç motivasyona sahip olduklarını ortaya çıkaran çalışmalar da vardır (Wong ve ark., 2007). Kızların daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını gösteren çalışmalar da alanyazında mevcutken, kızların daha çok dıştan motive olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Nolen, 1998; Meece ve Holt, 1993; Boggiano, 1991). Bunlardan farklı olarak Grouzet, Otis ve Pelletier (2006) yaptıkları çalışmada, erkeklerin kadınlardan daha yüksek motivasyonsuzluk puanı aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Direktör ve Nuri (2017) 210 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, kadınların daha yüksek motivasyon, erkeklerin ise daha fazla motivasyonsuzluk puanı aldıklarını ortaya koymuşlardır.

5.2. Okul Türüne Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde okul türünün akademik motivasyon alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı tespit etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; okul türünün içsel motivasyon boyutunda saptanan anlamlı fark Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin, fen lisesinde okuyanlara göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde okul türü meslek lisesi olanlarında okul türü fen lisesi olanlardan içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul türünün dışsal motivasyon boyutunda saptanan anlamlı fark Anadolu lisesinde okuyanların fen lisesinde okuyanlara göre dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde okul türü meslek lisesi olanlarında dışsal motivasyon puanlarının fen lisesinde okuyulardan daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmaktadır. Hem Anadolu lisesi hem de meslek lisesinde olanların fen lisesinden daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon puanına sahip olmaları fen lisesinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerine göre ne tam olarak içten ne de tam olarak dıştan motive olabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Yani fen lisesinde okuyan öğrencilerin hem içsel hem de dışsal olarak motive olabildikleri ifade edilebilir. Fakat baskın olan bir motive olma şeklinin olmadığı yorumu yapılabilir. Daha çok duruma ve şartlara göre bazen içsel bazen de dışsal etkilenme söz konusu olabilmektedir. Akademik motivasyon ile başarı kriterine göre okul türleri arasında anlamlılık görülen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde öğrencilerin akademik başarı puanlarının okudukları okul türlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Motivasyon ve akademik başarı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Sikhwari, 2004). Aynı şekilde Ahmed ve Bruinsma (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, akademik motivasyonun akademik başarıyla pozitif ilişkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Milli ve Gupta (2016) 9.sınıfta okuyan öğrencilerin akademik başarı ve akademik motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik başarı ve akademik motivasyon arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin söz konusu olduğunu saptamışlardır. Vallerand ve Bissonnette (2001) çalışmasında, içsel, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun akademik düzen içinde kararlı davranışların öncüsü olduğunu belirlemişlerdir. Derslerini yapan öğrencilerin yapmayanlara göre akademik aktivitelere içsel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğunu açıklamışlardır.

Çalışmanın diğer bulgusunda ise, okul türünün motivasyonsuzluk boyutunda saptanan anlamlı fark; Anadolu lisesinde olanların fen lisesinde olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Anadolu lisesinde olanların meslek lisesinde olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu çalışma bulgusu ortaya koymaktadır. Son olarak meslek lisesinde olanların ise fen lisesinde olanlardan motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin hem fen lisesinde hem de meslek lisesinde okuyanlardan daha yüksek motivasyonsuzluk puanı aldığını ifade etmektedir. Okulların başarı açısından sıralaması yapıldığında fen liseleri en başarılı daha sonra Anadolu liseleri daha sonra ise meslek liseleri gelmektedir. Bu açıdan fen liselerinin geleceğe yönelik beklentilerinin daha yüksek olması, bu beklentiye hem kendilerinin hem de çevrelerinin oluşturması sebebiyle Anadolu liselerine göre motivasyonsuzluk puanlarının daha düşük olduğu düşüncesi ön plana çıkabilir. Meslek liseleri de yine başarı kriterini göz önüne aldığımızda fen liselerine göre daha düşük başarıya sahip okullardır. Ve bu durum öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini daha fazla zayıflattığı ve çevrenin de bu öğrencilerden fen lisesi öğrencileri kadar fazla bir beklenti içinde olmamasından ötürü daha yüksek motivasyonsuzluğa sebebiyet verdiği düşünülebilir.

5.3. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde sınıf düzeyinin akademik motivasyonun alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı test etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; sınıf düzeyinin içsel motivasyon boyutunda saptanan anlamlı fark lise 1.sınıfta okuyan öğrencilerin lise 2. ve lise 3. Sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Lise 1. sınıf öğrencileri lise öğrenimlerinin daha ilk yılında olmaları sebebiyle kendi plan ve amaçları doğrultusunda diğer sınıf düzeylerine göre içsel düşüncelerine ve duygularına daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlama yapılabilir. Kendi istek ve beklentilerini keşfetme, yeni bir kimlik kazanma döneminde olmaları da bu durumu etkilemiş olabilir. Ayrıca etkileyen birçok başka etmen de olabilir. Örneğin üst sınıflarda etkisini daha çok göstermeye başlayacak olan üniversite sınavı, meslek seçimi gibi durumlarla henüz sıkça karşılaşmamış olan lise 1.sınıf öğrenci için sonrasında sıkça değişecek olsa da kendi kararlarını vermek bu yönde motive olmak daha kolaydır. Ancak lise 2 ve 3.sınıflar lise döneminin ortasında kendilerine bir gelecek planı oluştururken çevrenin söyledikleri fikirleri daha fazla önemseme

eğiliminde olabilirler. Bu sonuca benzer alanyazında bulunan araştırmalar şöyledir: Akademik motivasyonun üniversite öğrencilerindeki değişimini araştıran çalışmalar içerisinde yer alan Mizokami (2004) araştırmasında, sınıf içi düşük motivasyona 2. sınıf öğrencilerinin daha eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Mizokami çalışmasında akademik motivasyonun zamanla değişmediğini sınıf içi motivasyonun 2.sınıfta azaldığını saptamıştır. Aynı şekilde Çakır (2006) yaptığı bir çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun azaldığı ya da motivasyonsuzluğun ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karagöz ve Bolat (2007) altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının yedinci sınıftaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Altun, Yazıcı ve Seyis (2013) yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça motivasyon ve akademik başarı puanlarının düştüğünü gözlemlemişlerdir. Sınıf düzeyi lise 4 olanların ise lise 2.sınıftakilere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın diğer bulgusu lise 1.sınıf öğrencilerinin lise 2.sınıf öğrencilerine göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma lise 1.sınıf öğrencilerinin liseye yeni başlamış olmaları etki etmiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin uzun bir sınav maratonundan sonra (liselere giriş için hazırlanan sınavlar) motivasyonlarının düşüşe geçmesi beklenebilir bir durumdur. Bunun da etkisi olmuş olabilir.

Lise 4.sınıf öğrencilerinin lisenin son yılında olmaları ve büyük oranda nasıl bir bölüm okuyacakları çalışmalarından ve aldıkları sınav sonuçlarından şekillenmeye başlamış olmasından ötürü artık akademik olarak daha fazla içsel fikirlere önem vermeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf düzeyinin akademik motivasyonun dışsal motivasyon boyutunda ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutunda öğrencilerin sınıf düzeylerinin birbirine benzer oldukları söylenebilir.

5.4.Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde baba eğitim durumunun akademik motivasyon alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı test etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; baba eğitim durumunun içsel motivasyon boyutunda eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olanların üniversite ve üzeri eğitim durumuna sahip olanlara göre içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Dışsal motivasyon boyutunda eğitim durumu ilkökul,

ortaokul ve lise olanların üniversite ve üzeri eğitim durumuna sahip olanlara göre dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanların üniversite olanlara göre hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının yüksek olmasını bu eğitim durumuna sahip olanların hem kendi içsel fikir ve beklentileri hem de dışsal düşüncelere verdikleri önem sebebiyle üniversite ve üzeri eğitime sahip olanlara göre daha yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Motivasyonsuzluk boyutunda baba eğitim durumu ilkokul olanların üniversite ve üzeri olanlardan motivasyonsuzluk boyutunun daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Baba eğitim durumu ortaokul olanların lise ve üniversite ve üzeri olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumu lise olanların ise üniversite ve üzeri olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk puanlarında ise eğitim düzeyi arttıkça azalmakta olduğu saptanmıştır. Eğitim kademesinin yükselmesi bireyin kendini geliştirmesi, yeni proje, amaç ve hedeflere yönelme fikrinin doğmasını ve bu durumda motivasyonsuzluk puanlarının düşmesini sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca eğitim seviyesi yükseldikçe içsel ve dışsal açıdan belirgin bir ayrışma olmadığı da görülmektedir.

5.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde anne eğitim durumunun akademik motivasyon alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı tespit etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; anne eğitim durumunun içsel motivasyon boyutunda eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanların üniversite ve üzeri olanlara göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dışsal motivasyon boyutunda anne eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olanların üniversite ve üzeri olanlardan dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlar anne eğitim durumu okur yazar olmayanların dışsal motivasyon puanlarının üniversite ve üzeri olanlardan daha yüksek olduğunu açıklamaktadır. Anne eğitim durumunda eğitim düzeyi arttıkça yani üniversite ve üzerinde ne içsel ne de dışsal motivasyon gibi belirgin bir boyut yüksek çıkmamıştır. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile insanların motive olma biçimlerinde bir ayrışmaya sebebiyet vermediği şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanların ilkokul ve ortaokul olanlara göre içsel ve dışsal motivasyon düzeyinde düşük olmaları da üniversite ve üzeri eğitim düzeyinde olanların bazen içsel bazende dışsal motive olma şekillerinin olabileceği şeklinde düşünülebilir.

Motivasyonsuzluk boyutunda sonuçlar anne eğitim durumu ortaokul olanların üniversite ve üzeri olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak motivasyonsuzluk boyutunda sonuçlar anne eğitim durumu okuryazar olmayanların anne eğitim durumu üniversite ve üzeri olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Okuryazar olmayanların ve ortaokul düzeyinde olanların üniversite ve üzeri olanlara göre motivasyonsuzluk puanlarının yüksek çıkmasında, okuryazar olmayanların eğitim açısından ileriye dönük bir amaç ve karar alma gibi sorunlarla kendilerini fazla meşgul etmedikleri ve daha çok etraflarından aldıkları fikir ve yardımlarla sorunları çözdükleri bu durumda motivasyonlarını negatif yönde etkileyebildiği şeklinde açıklanabilir. Buna paralel olarak Demirtaş (2001) annelerin tutumları ile çocukların öz bakım becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, annelerin eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuklarına karşı gösterdiği tutumu olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Ters olarak Alisinanoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çocukların denetim odağı puan ortalamalarında cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılığa neden olduğunu yani pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır.

5.6.Sanat ve Spor İle İlgilenme Durumuna Göre Akademik Motivasyonun Alt Boyutlarında Ortaya Çıkan Manidar Farklılığa İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde sanat ve spor ile ilgilenme durumuna göre akademik motivasyonun alt boyutlarında ortaya çıkan manidar farklılığı tespit etmek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; içsel, dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Motivasyonsuzluk boyutunda ise sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu fark sanat ve spor ile ilgilenmeyenlerin motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sanat ve spor ile ilgilenmenin bireyin gelişiminde pozitif etki edeceği öngörülebilir bir sonuçtur. Bu sonuca göre de sanat ve spor ile ilgilenenlerin motivasyonsuzluk puanları daha düşük çıkmıştır. Sanat ya da spor bireyi hem fiziki açıdan geliştireceği gibi hem de ruhsal ve duygusal açıdan da geliştirmektedir.

Bireyin bir faaliyete yönelmesi içsel ya da dışsal anlamda doyum alabilmesini sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu da kişinin motivasyonsuzluğunu azaltmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Buna paralel olarak Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda boş zamanlarda spor

yapanların içsel motivasyon puanlarının yüksek olduğu, yani spor yapma sıklığı arttıkça, içsel motivasyon puanlarının da arttığı ayrıca hiç spor yapmayanların motivasyonsuzluk puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

5.7. Anne Baba Tutumu ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracılığına İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde anne baba tutumunun akademik motivasyona etkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü tespit etmek için yapılan analiz sonucunda; demokratik ve otoriter anne baba tutumlarının öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik tutumda ebeveynler çocuklarının kendi çabalarıyla sonuca ulaşmalarına fırsat verirler ve bunu önemserler. Elbette ki bu verilen fırsatlar bireyin gelişiminde de öz düzenlemesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Otoriter anne babalar bu durumu zorlama, disipline etme yöntemleriyle vermeye çalışmaktadırlar. Fakat bu tutum başka yönlerden bireyin eksikliğine neden olabilir.

Gülay (2007) ilköğretimde olan öğrencilerin anne baba ile ilişkilerinde kabul ya da red algılarının çocukları akademik olarak etkilediği ve anne baba kabulü ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Saltalı ve Arslan (2012) ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Bilal (1984) demokratik ve otoriter olarak algılanan ebeveyn tutumlarının çocukların uyumlarına etkisini incelediği çalışmasında, kişisel, sosyal ve genel uyumlarıyla demokratik ana baba tutumlarının otoriter ana baba tutumlarına göre daha elverişli koşullar oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna benzer olarak Aunola ve Nurmi (2005) ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde etkisini incelediği çalışmasında, anne babaların baskıcı-kontrollü tutumlarının çocukların davranış problemleriyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumunun akademik motivasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Koruyucu tutumda anne babalar bireyin akademik motivasyonunu pozitif yönde etkilerken, otoriter tutum ise negatif etkilemekte olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Koruyucu tutumdaki anne babalar çocuklarına bir davranışı kendi başlarına gerçekleştirmelerinde koruyucu olmalarından dolayı fırsat tanımazken bunu yaptıkları sırada otoriter anne babalar gibi sert bir tavır ve tutum sergilemezler. Bu da bireylerin motivasyonlarının otoriter tutum kadar negatif yönde etkilenmemesini sağlayabilir.

Demokratik ve otoriter anne baba tutumunun akademik motivasyon ile ilişkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre çocuğunun akademik olarak başarılı olmasını isteyen ve bunun içinde otoriter bir tutumla disipline etmeye çalışan anne babaların çocuklarının akademik motivasyonlarının negatif yönde ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kendi kararını veremeyen içine kapanık ve dışarının desteğine ihtiyaç duyan, otoriter anne baba tutumuyla yetişen bireylerde sıklıkla karşılaşılan duruma neden olabilir. Bu tür bireyler akademik olarak da başarılı olmayı kendi isteği ile değil de anne ve babasının otoriter tavrından ötürü isteme olasılıkları daha fazladır. Bu durum bireyin motivasyonunun da olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Aynı şekilde Sümer, Aktürk ve Helvacı (2010) çalışmalarında, ebeveyn tutum ve davranışların da baskı, disiplin ve aşırı koruyuculuğa denk gelen davranışların çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerinin olumsuz; demokratik ve kabul edici tutum ve davranışların etkilerinin ise tutarlı olarak olumlu olduğunu saptamışlardır.

Baba eğitim düzeyi arttıkça ergenlerin anne baba tutumlarını demokratik olarak algılamalarında artış olmuştur (Yıldız ve Erci, 2011). Bu durum benzer olarak Smetana, Crean, Daddis (2002) yaptıkları araştırmada, anne baba tutumları ile anne babanın öğrenim düzeylerinin ergenlerin ebeveynleriyle pozitif yönde ilişki kurmalarına etki ettiğini bulmuşlardır. Tuzgöl (2000) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin ebeveyn öğrenim durumunun anne baba tutumlarına önemli düzeyde bir etkisi olduğunu saptamıştır.

Kulaksızoğlu (2004) yaptığı çalışmada, annenin çocuğuna babadan daha yakın olması ve daha fazla vakit geçirmesinden dolayı ebeveyn tutumlarının baba tutumlarına kıyasla çocuğun gelişiminde ve kişiliğinin oluşumunda etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Özen (2009) çalışmada, annenin bebeğin temel bakımını karşılayan ebeveyn olmasından dolayı çocuklar üzerinde babadan daha etkili olmasına yol açtığını açıklamıştır. Buna paralel Özkan (2014) örneklemini ergenlerin oluşturduğu çalışmada, anne babasını demokratik ve hoşgörülü algılayanların anne babalarını otoriter ve ihmalkar algılayanlara göre aile içi ve çevre ile ilişkilerde doyum, yaşam doyumu, olumlu duygular puanı ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sezer (2010) ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisini incelediği çalışmada, cinsiyet, düşük düzeyde demokratik, orta ve yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumlarıyla anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Deci ve Ryan (1985) çalışmada, motive olmayan öğrenenlerin yanlış yaptıktan sonra davranışları üzerinde uygulanan bir etkinin onların yeteneklerine olan güvenlerini eksilttiğini açıklamışlardır. Ebeveynlerini otoriter ve ilgisiz olarak algılayanların istenmedik davranışlara yöneldikleri; sosyal kaygıları yüksek olanların

anne babalarını daha otoriter ve koruyucu olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Tabak (2007) ilköğretim birinci kademe de davranış problemi olan çocukların ebeveyn tutumlarını incelediği çalışmada, olumsuz ebeveyn tutumlarının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine etki ettiğini belirtmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, derslere bakış açısında içsel motivasyon, farklı araç gereç kullanımı, hazırlıklı olma ve sınıfın uygun ve öğretmenin eğlenceli olmasının derse katılım durumunu arttırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda içten motive olan öğrencilerin severek, isteyerek çalıştıklarını da açıklamışlardır (Harackiewicz ve diğ., 1998). Ülkemizde, öz düzenlemenin cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda, kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerisi puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2012; Kara ve Gönen, 2015).

Pintrich ve De Groot (1990) öz düzenleme becerisi, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yüksek seviyedeki öz-yeterlik ve yüksek seviyede görev değerinin daha yüksek seviyede öz-düzenlemeyle ilgili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Eom ve Reiser (2000) öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerinin kullanımının başarı ve motivasyon üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerisini yüksek düzeyde kullananların daha düşük düzeyde öz düzenleme becerisini kullananlara göre bilgisayar tabanlı dersleri daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Bakıldığında Üredi ve Erden (2009) öz düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumlarını incelediği çalışmada, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının motivasyonel inançlarının ve öz düzenleme stratejilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermişler, en büyük payın kabul boyutuna ait olduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak Ütkür (2017) öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleriyle ilişkili faktörlerin incelendiği çalışmada, yapılan daha önceki çalışmalar taranmış ve akademik başarı ile öz düzenleme arasında pozitif ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öz düzenleme ve strateji kullanımı arasında da yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Güler (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba mesleği, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

5.8. Denetim Odağı ve Akademik Motivasyon Arasındaki İlişkide Öz Düzenlemenin Aracılığına İlişkin Yorumlar

Lise öğrencilerinde denetim odağı akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolünü tespit etmek için yapılan analiz sonucunda; denetim odağının öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denetim odağının akademik motivasyonun istatistiksel bakımdan önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Denetim odağını sağlayabilen bireyler öz düzenlemelerini de sağlayabilir. Öz düzenleme; bireyin kendi duygu düşünce ve davranışlarını koyduğu hedef yönünde kanalize etmesidir. Denetim odağı ise; bireyi etkileyen bir durumu kendi özelliğinden veya davranışından ya da şans, kader gibi kendi dışında olan faktörlerin bir işi olduğunu düşünmesidir. Her iki kavramda birbiriyile ilişkilidir.

Bir birey koyduğu hedefi kendi düşünce ve davranış ile yönlendiriyor ve kendi özelliği ya da davranışının bu hedefin gerçekleşmesini sağladığını düşünüyorsa o bireyin hem öz düzenleme hem de denetim odağını olumlu yönde kullandığını göstermektedir denebilir. Öz düzenlemesini yapabilen bir birey motive olma açısından da başkalarına ihtiyaç duymayacaktır. Akademik olarak motive olmak bireyin içten ya da dıştan gelen bir dürtüsünü akademik yönde kullanmasıdır. Öz düzenlemesi gelişmiş olan bir birey bunu yapabiliyor olması daha olasıdır. Denetim odağının akademik motivasyon üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu dolaylı etki öz düzenleme becerileri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Denetim odağının aracı değişkeninin modele eklenmesiyle akademik motivasyonun uzun süreli anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bu durum denetim odağı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin aracı bir rolü olduğunun bir kanıtıdır. Sonuç olarak öz düzenleme becerileri olmadan denetim odağı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin gerçekleşmeyeceği yorumu yapılabilir. Kuramsal olarak bakıldığında denetim odağına sahip bireyin kendini motive edebilmesinde öz düzenleme dediğimiz kriterlere (duygu-düşünce ve davranışlarını koyduğu hedefe yönlendirebilme) sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda öz düzenleme burada tam aracı bir etkiye sahiptir. Bakıldığında içten denetim sahibi bireylerin daha az stres yaşadıkları (Abouserie, 1994), anne babalarının ilgisi ve sevgisiyle büyüyenlerin ise iç denetim odağı puanlarının daha yüksek olduğu (Argun, 1995) bulunmuştur. Cinsiyete göre erkek öğrencilerin daha fazla dıştan denetimli oldukları (Alisinanoğlu, 2003; Amadi, 2010) ve okullarında rehberlik hizmetinden faydalananların içsel denetiminin daha yüksek olduğunu (Akboy, 1997) sonucuna ulaşılmıştır.

İç denetimli olan çocukların başarı oranlarının dış denetimli olanlara göre daha yüksek olduğu (Shammen, 2004) genel bir lise de okuyan öğrencinin cinsiyet ve anne baba ilişkisine göre denetim odağı puanının değişim gösterdiği ancak ebeveynin eğitim düzeyiyle bir farklılaşmanın oluşmadığı (Doğan ve Ceylan, 2008) belirtilmiştir. İçten ve dıştan denetimli olmanın ilköğretim ve lisede cinsiyete göre değişimi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 1988; Korkut, 1991; Kulas, 1996). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda ise kızların erkeklerden daha fazla içten denetime sahip olduğunu gösteren araştırmalar vardır (McLaughlin ve Saccuzzo, 1994; Manger ve Eikeland, 2000).

Bakıldığında Argun (1995) orta 2. sınıf öğrencileri üzerinde ebeveyn tutumlarının öğrencilerin denetim odağı üzerine etkisini incelediği çalışmada, babaların tutumları ile çocuklarının denetim odağı puanları karşılaştırıldığında, baskı-disiplin boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuklarına daha az baskıcı olan, daha az cezalandıran babaların çocuklarının daha çok içsel denetimli olduğu bulunmuştur. Bunun yanında Alisinanoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, denetim odağı puanlarının cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve koruyucu anne tutumunun önemli bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Aynı şekilde Köksal (1991), Özerdem (2003), Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2005), Terzi (2011) ve Tümkaya (2000) yaptıkları çalışmalarda, denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Mağden (1994), Aksoy (1992), Sert ve Ağır (1994) yaptıkları araştırmalarda, denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunun tersine Cerit (1992), Yağışan, Sümbül ve Yücelan (2007) ve Yeşilyaprak (1998) yaptıkları çalışmalarda, denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuşlardır.

Bunun tersine Talbot (1981) yaptığı çalışmada, içsel motivasyon ve denetim odağının pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Landine ve Stewart (1998) çalışmada, denetim odağı ile akademik motivasyon arasında önemli pozitif ilişki bulmuşlardır. Bunun tersi olarak Botsari (1999) çalışmada, akademik içsel motivasyonun dışsal denetim odağı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Küçükkaragöz (1998) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, iç denetimli öğretmenlerin öğrencilerinin de iç denetimli olduğu, dış denetimli öğretmenlerin ise öğrencilerinin de dış denetimli olduklarını saptamıştır. Mann ve Yaşar (2008) ise farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalarında, endüstri meslek lisesi ve genel lisedeki öğrencilerin denetim odağı puanları ile okul türü, öğrencilerin okudukları bölüm, cinsiyet, ailenin ekonomik durumu ve algılanan

ebeveyn tutumları değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Benzer olarak Buluş (1996), Arıcağ (1995) yaptıkları çalışmalarda, aile ortamını algılama durumunun denetim odağına etkisinin olmadığını bunun tersine Sert ve Ağır (1994) çalışmalarında, denetim odağı puanı ile ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamışlardır.

Paralel olarak Bozkurt ve Harmanlı (2002) annenin eğitim durumu ile çocuğun denetim odağı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumuyla, denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Çivitci (2006) erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançları incelediği çalışmasında, denetim odağının kader, batıl inanç ve akran ilişkileri boyutunda rahatlık talebinde, kader ve aile ilişkileri boyutunda dıştan denetimli olan ergenlerde daha yüksek olduğu bulmuştur. Denetim odağının başarı boyutunda sevgi ve başarı talebi içten denetimli olanlarda daha yüksek olduğu ortaya çıkarmıştır.

5.9. Öneriler

5.9.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Fen lisesinin içsel ve dışsal motivasyon puanları anadolu lisesi ve meslek liselerine göre daha düşük çıkmıştır. Bu doğrultuda fen lisesinde okuyan öğrenci ve velileriyle motivasyonu artırıcı çalışmalar yapılabilir.
2. Sınıf düzeyi sonuçlarında içsel motivasyon puanları lise 1.sınıf öğrencilerinin lise 2 ve 3.sınıflardan daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle okul rehberlik birimleri motive olmada içsel yönü zayıf olan öğrencilerle bireysel ve grup çalışmaları yapabilir.
3. Lise 1.sınıf öğrencilerinin lise 2.sınıf öğrencilerine göre motivasyonsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum lise 1.sınıf öğrencilerinin liseye yeni başlamış olmaları etki etmiş olabilir. Ayrıca öğrencilerde uzun bir sınav maratonundan sonra (liselere giriş için hazırlanan sınavlar) motivasyonlarının daha düşüğe geçmesi beklenebilir. Bu anlamda okula yeni başlayan lise 1.sınıflara oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
4. Sınıf düzeyi lise 4 olanların ise lise 2.sınıftakilere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mezun olacak olan okulun en büyükleri olan lise 4.sınıf öğrencilerinin lise 2. Sınıf öğrencileriyle akran danışmanlığı yapması sağlanabilir.

5. Motivasyonsuzluk boyutunda sanat ve spor ile ilgilenme durumu ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin okul yaşamları sırasında sanat ve spor ile ilgilenmemeleri onların motivasyonlarını azaltmaktadır. Bu anlamda yeteneklerine göre öğrenciler belirlenip gerekli sanat ve spor dallarına yönlendirmeler yapılabilir.
6. Demokratik ve otoriter anne baba tutumlarının öz düzenleme becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Koruyucu ve otoriter anne baba tutumunun akademik motivasyonun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Demokratik ve otoriter anne baba tutumun hem öz düzenlemenin hem de akademik motivasyonun önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Sonuçlar gösteriyor ki bir öğrencinin akademik anlamda motive olabilmesinde demokratik ve otoriter anne baba tutumu anlamlı etkiye sahiptir. Fakat otoriter tutumu aileye iyi anlatmak ve tercih edilenin demokratik anne baba tutumu olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu anlamda okullarda anne ve baba tutumunun öneminin anlatılacağı ve paylaşımların yer alacağı aile seminerleri yapılabilir.
7. Denetim odağı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin aracı bir rolü bulunmaktadır sonucu ortaya çıkmıştır. Daha net bir ifade ile öz düzenleme becerileri olmadan denetim odağı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkinin gerçekleşmeyeceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda hem öğretmenlere hem de anne babalara bireyin öz düzenleme sahibi olmasının önemi aktarılmalıdır. Öğrencilerin öz düzenlemelerini artırmayı sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

5.9.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı yaş grupları üzerinde anne baba tutumlarının akademik motivasyona etkisinin araştırılması yapılabilir. Böylelikle yaşlara göre anne baba tutumundaki değişimin gözlemlenmesi sağlanabilir.
2. Anne baba tutumları ile öğretmen değişkeni birlikte akademik motivasyon ilişkisi ile ilgili araştırma yapılabilir. Böylelikle hem anne baba tutumlarının hem de öğretmen değişkeninin birlikte akademik motivasyona nasıl yansıdığı tespit edilebilir.
3. Her kültürün çocuk yetiştirme tutumlarının kendine has olması sebebiyle anne baba tutumlarının akademik motivasyondaki rolüne ilişkin kültürler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2006). Ergenlik dönemi ve sorunları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14* (3), 323-330.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Ahmed, W. and Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10* (4), 551-572.
- Akbağ, M. (1994). Liseli ergenlerin ana-baba tutumlarını algılamaları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akboy, R. (1997). Kuruluş amaçları, ÖSS/ÖYS ve öğretim planları çerçevesinde fen liseleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma Projesi, İzmir.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (34), 9-17.
- Aksoy, A. C. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinin öz saygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. (1995). Üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile anne baba tutumlarını algılamalarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1* (1), 23-31.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çocukların denetim odağı ile anne tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 1* (1).
- Amadi, M. (2010). Affective determinants of ESL success. Unpublished M.(Ed). Project. Ibadan: Department of Teacher Education. University of Ibadan.

- Amrai, K., Matlagh, S.E., Zalani, H.A. and Pahon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 399-402.
- Anderman, E. M., Gray, D. L. and Chang, Y. (2013). Motivation and classroom learning W.M Reynolds and G. E. Miller (Ed.). *Handbook of Psychology. Volume 7: Education Psychologys*. (203-125). USA: John Wiley & Sons.
- Argun, Y. (1995). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arıanı, D. W. (2016). Why do I study? the mediating effect of motivation and self-regulation on student performance. *Business, Management and Education*. 14 (2), 153-178.
- Arı M., Bayhan, R. ve Artan, İ. (1997). Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması. 10.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. 22-25 Mayıs 1995, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Arıca, T. (1995). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Aydın, B. (1996). Çocuk psikolojisinin temelleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Aydın, B. (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi (2. Baskı). Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Barber, B. K., Stolz, H. E. and Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child*, 70 (4), 1-13.
- Baumeister, R. F. and Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity* (s. 197-217). New York: Guilford.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relation*, 45 (4), 405-415.

- Bernardi-Richard, A. (2001). A theoretical model for the relationship among stress, locus of control and longevity, *Business Forum*, 26, 27-33.
- Bilal, G. (1984). Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boekeerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (2000). Handbook of self regulation. San Diego: Academic Pres.
- Boeree, G. C. (2006). Personality theories, <http://webpace.ship.edu/cgboer/bandura.html> [26.11.2017].
- Boggiano, A. K. (1991). Mastery motivation in boys and girls: the role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles: A Journal of Research*, 25 (9-10), 11-20.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. and Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, 1, 53-92.
- Botsari, E. M. (1999). Academic intrinsic motivation: developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 13 (3), 157 – 171.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York NY: Guilford Press.
- Brown, J. M., Miller, W. R. and Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. L.Vande Creek and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Can, G. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 116 (2), 388-408.
- Candangil Özcan, S. (2005). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede öz-saygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Carducci, J. B. and Zimbardo G. P. (1995). Are you shy?. *Psychology Today*, 28 (6), 34-46.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., and Ross, J. L. (1997). Adolescent selfesteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32 (125), 113-129.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi, okul öncesi dönem (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Colquitt, J. A., Le Pine, J. A. and Noe, R. A. (2000). Toward the integrative theory of training motivation: a meta analysis path analysis of 20 year of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı (10. Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2004). Anne baba eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). Anne baba eğitimi. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2009). Anne-baba-çocuk iletişimi. Ankara: Kök.
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). Anne baba eğitimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. *Eğitim Psikolojisi*. Alim Kaya (Ed), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, E. (2006). Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Çetin, S. ve Gelbal, S. (2008). Öz Düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. Anadolu Üniversitesi, 8. *Uluslar Arası Eğitim Teknolojisi Konferansı*, 6-8 Mayıs Eskişehir, s. 1002-1005.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: sosyo-demografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 9-19.
- Çolakkadioğlu, O. (2003). Ergenlerde karar verme ölçeğinin uyarlama çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Çolakkadioğlu, O., Önder, F. C. ve Avcı, R. (2011). Ergenlerde kontrol odağını yordamada karar verme ve problem çözmenin rolü. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 317-330.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopataloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7 (27), 1-9.
- Dahlberg, G., Moss, P. ve Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londra: Psychology Press.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as contex: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaing II. Eric Digests (ED427896).
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. and 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.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 -4), 325-346.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.
- Demirtaş, K. (2001). Annelerin değerlendirmesine göre çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki. Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Direktör, C. ve Nuri, C.(2017).Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*. 1 (1), 66-75.
- Doğan, M. ve Ceyhan, E. (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 4 (15), 67-82.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı (Locus of control). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18 (1-2), 31-43.
- Dönmez, A. (1987). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 260-275.
- Dönmezer, İ. (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duchesne, S. and Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 497-507.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. and Vorhaus, J. (2009). Self-Regulated Learning: A Literature Review, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report, *London Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, London.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. and Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157. doi:/10.1037/0022-3514.78.1.136
- Eldeleklioğlu, J. (1996). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elias, A. and Rahman, W.R.A. (1995). Achievement motivation of university students. *Journal of Social Science & Humanity*, 3 (1), 1-10.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliott, A.J. and Dweck, C.S. (2005). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Press.
- Erkan, S. (2010). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Aile eğitimi ve erken çocukluk döneminde aile katılım çalışmaları (3.baskı). Z. Fulya Temel (Ed.). (ss.1-48), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erwin, P. (2000). Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. O. Akınhay (Çev.). İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Gettinger, M. and Seibert, K. J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31 (3), 350–365.
- Glasgow, K.L., Dornbush, S., Troyer, M., Steinberg, L. and Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- Gordon, C. P. (1996). Adolescent decision making: Abroadly based theory and its application to the prevention of early pregnancy. *Adolescence*, 31 (123), 561- 585.
- Gordon, T. (1996). Etkili ana – baba eğitimi. *Aile İletişim Dili*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (1999). Çocukta dış disiplin mi, iç disiplin mi?. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçakan, Z. ve Yanılmaz, B. (1998). Öğretmen adaylarının denetim odağı ve stresle başa çıkma tarzları. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül 9-11 Konya. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1, 287-290.
- Gökçedağ, S. (2001). Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., and Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7 (4), 534–546.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W.S. and Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting; vol. 5: Practical issues in parenting*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grouzet, F. M., Otis, N., and Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13 (1), 73-98.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. and Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 644-653.
- Gupta, P.K. ve Milli, R. (2016). Impact of academic motivation on academic achievement: a study on high schools students. *European Journal of Education Studies*, 2 (10), 43-50.
- Güçray, S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2 (2), Article 5. <http://www.tojet.net/articles/222.htm>
- Gültekin, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle baş etmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve eş kabul-reddiyle ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneysu, S. (1982). Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.U. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör Aytar, A. ve Kaytez, N. (2014). Ailede iletişim ve çocuk üzerindeki etkileri. A. Güngör (Ed.), *Etkili İletişim*, Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K.E. and Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why?. *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Harma, M. (2008). Ana-baba kontrol davranışlarının ve aile içi çatışmanın ergenlerin öz denetim becerileri ve uyumları üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Haşlamam, T. (2005). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 197030).
- Herken H. ve Ozkan İ. (1998). Sigara alışkanlığı ve anne baba tutumu. *Genel Tıp Dergisi*, 8 (2):85-89.
- Hortaçsu, N. (2003). İnsan ilişkileri. Ankara: İmge Kitapevi.

- Hrbackova, K. and Safrankova, A. P. (2016). Self-Regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 679-687.
- Huang, J., and Prochner, L. (2004). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18 (3), 227-239.
- Jansenn, T., and Carton, J.S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160 (4). 436-442.
- Johnston, J. and Halocha, J. (2010). Early childhood and primary education: Readings ve reflections. Berkshire: Open Press University.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kara, H. G. E. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4),1224-1239.
- Kocayörük, E. ve Sümer, Z. H. (2009). The effects of father involvement training on family functioning and adolescents' peer relations. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 3-17.
- Koestner, R., Taylor , G., Losier, G. F. and Fichman, L. (2010). Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study. *Personality and Individual Differences*, 49 (8), 869-873.
- Komaraju, M., Karau, S. and Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Korkut, F. (1991). Yetiştirme yurdundaki öğrencilerle, gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı ve denetim odağı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksız, N. (2011). Towards positive youth development: parenting, autonomy and relatedness in context. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence. A longitudinal study. *Adolescence*, 31 (123), 721- 729.
- Kuzgun, Y. (1972). Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1973). Ana- baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 57–70.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Anne baba tutumları ölçeği. Y. Kuzgun ve F. Bacanlı (Eds). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükkaragöz, H. (1998). İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerin kontrol odağının oluşumuna etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. and Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Landine, J. and Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (4).
- Leung, P. W. L. and Kwan, K. S. F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (1), 1-19.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publisher.
- Maccoby, E. E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) and E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vo.4. Socialization, personality, and social development* (pp.1-101) Newyork: Wiley.
- Mahoney, G. and MacDonald, J. (2004). *Responsive teaching: parent mediated developmental intervention*. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Mangır, M., Haktanır, G. ve Baran, G. (1996). Gençlerin benlik saygı düzeyleri ile anne baba tutumlarının algılamalarının incelenmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu. İstanbul

- Mann, L., Harmoni, R. and Power, C. (1989). Adolescent decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), 265 – 278.
- McCabe, L. A., Cunnington, M.,& Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self regulation in youngchildren. R.F. Baumeister and K.D. Vohs (Eds.). *Handbook of the selfregulation: Research theory and applications*. Newyork: The Guilford Press.
- Mcclun, L. A. and Merrel, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 381-390.
- Meece, J.L. and Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Mizokami, S. (2004). Participation processes in academic life for fi rst-year university students: academic motivation and motivation in the classroom. *Kyoto University Researches in Higher Education*, 10, 67 - 87 .
- Midgley, C, and Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411
- Mnyandu, P.T. (2001). The relations between self-determination, achievement motivation and academic achievement. Unpublished MA-dissertation. Pretoria: Unisa. Available from: <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/10500/2491/1/dissertation.pdf>.
- Montroy, J. J. Bowles, P. P., Skibbe, L. L. and Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulationand academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309.
- Mubeen, S. , Saeed, S. and Arif, H. M. (2013). An investigation the gender difference into the status of intrinsic motivation towards science learning among intermediate science students, *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 10 (6): 81–85. <https://doi.org/10.9790/08371068185>
- Muraya, K., Elliot, A. J. and Freidman, R. (2012). Achievement goals. R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. (s. 191-208). ABD: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Nelsen, J., Lott, L. and Glenn, S. (2002). *Çocuk eğitiminde a'dan z'ye pozitif disiplin*. M.Ersin (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition Instruct*, 5, 269-287.
- Omrod, J E. (2013). Öğrenme Psikolojisi(6. Basım). M. Baloğlu (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Orange, C. (1999). Using peer modeling to teach self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 68 (1), 21-39.
- Ozolins, A. R. and Stenstrom, U. (2003). Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescent. *Adolescence*, 38 (152), 650-658.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Anne-babaların kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 23-30.
- Öngen, D. (2003). Denetim odağı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 436-447.
- Öz, S. (2012). Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Özdemir, L. (2015). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencilerinin sosyo tropikotonom kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 115-139.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36 ,9-34.
- Özen, Y.(2001). Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özerdem, Ö. (2003). Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin denetim odaklarına ilişkin karşılaştırmalı değerlendirme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özgüven, İ.E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. T. Güler, (Ed.), *Anne Baba Eğitimi (2.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Parameswari, J. and Shamala, K. (2012). Academic motivation and locus of control among engineering students. *J. Psychosoc, (Res.)*, 7 (1), 159-167.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> [10.02.2017].
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application*. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds). Mahwah, N.J: Erlbaum: 111-139.
- Perry, N. E. and Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56 (3), 298-310.
- Phares, E. J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Polnariiev, B. (2006). *Dynamics of Preschoolers Self-Regulation: Viewed through the lens of Conflict Resolution Strategies during peer free-play*. Doctor of Philosophy, The City of New York.
- Posner, M. I. and Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self regulation. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 427-441.
- Purdie, N., Carroll, A. and Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27, 663-676.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. (s. 203-125). USA: John Wiley & Sons.

- Rothbart, M. K. and Bates, J. E. (1998). Temperament. W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp.105-176). New York: Wiley.
- Rotter, J. B. (1989). Internal versus external control of reinforcement a case history of a variable. *American Psychologist*, 44 (4), 625-626.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement. a case history of a variable. *Am Psychol*. 45 (4), 489-493. <http://psycnet.apa.org/journals/amp>
- Rusillo, M. T. C. and Arias, P.F.C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 2 (1). 97-112.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Sacker, A. and Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36, 873-896.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 237-245.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139–154.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. (B. Tortamış Özkaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schultz, D. P. and Schultz, E. M. (2002). Modern psikoloji tarihi.(Y. Aslay, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. D.H.Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational Applications* (pp. 75- 99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R.Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85–94.

- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.). *Handbook of Motivation in School*. (s.35-55). USA: Routledge.
- Schunk, D. H. and Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. R. Ryan,(Ed.). *The Oxford handbook of human motivation*. (s. 13-27). New York, NY:
- Schunk, D. H., Meece, J. L. and Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in Education* (4.Basım). USA: Pearson.
- Schwarzer, R., Diehl, M. and Schmitz, G. S. (1999). Self-Regulation scale. Erişim tarihi: 15.12.2017, http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfreg_e.htm.
- Selcen, A. (2009). Denetim odağı eğitim programının ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya (12.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, S. (2010). Sosyal davranış öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin Türk kùltürüne uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 193-200.
- Seyis, S., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 51-63.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*. 7 (1), 1-19.
- Shammen, N. (2004). Language attitude in multilingual primary school in Fiji. *Language, Culture and Curriculum*, 17 (2), 1-13.
- Shiu, S. C. and Lin, S. Y. (2012). The relationship between learning motivation and innovative behavior in the university students: from perspective of creative self-efficacy, *International Journal of Art and Sciences* 5 (5): 33–38.
- Sikhwari, T. D. (2004). The relationship between affective factors and the academic achievement of students at the University of Venda. Unpublished MEd-dissertation. Pretoria: Unisa. <http://hdl.handle.net/10500/1290>

- Smetana, J. G., Crean H. F, and Daddis, C. (2002). Family Processes and Problem Behaviors in Middle-Class African American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (2), 275–304.
- Solmaz, F. ve Alisinanoğlu, F. (2004). Lise son sınıf öğrencilerinin kimlik statüleri ile anne-baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 309, 41-48.
- Sonay-Polat, Z. ve Bulut, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Bir Çalışma, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim*.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. and Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., S. D. Lamborn, S. M., Dornbusch, N. and Darling. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266-1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. and Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Sternberg, R. J. and Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. M. Ferrari and R. J. Sternberg (Eds.), *Self awareness: Its nature and development*. New York: The Guilford Press.
- Strickland, B. R. (1989). Internal- External Control Expectancies. *American Psychologist*, 44 (1), 1 – 12.
- Sümer, N., Aktürk Gündoğdu, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-49.
- Şahin, N. H., Basım, H. N., ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi* 20 (2):153-163.
- Tabak, N. (2007). İlköğretim 1. kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne- baba tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

- Talbot, G. L. (1981). The effects of student meanings and values of work on intrinsic motivation and subsequent student academic performance. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED220748.
- Terzi, A. R. (2011). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 3-14.
- Tezel Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4, 425–438.
- Tola, D. (2003). İlkokul 5.sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (14), 39– 48.
- Tümkaya, Y. D. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-97.
- Usher, E.L. and Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (3), 443-463.
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 781–811.
- Vallerand, R. J. and Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Deci ve Ryan (Ed.). *Handbook of Self-Determination Theory* (s. 37-65) Rochester: University of Rochester Press.

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C. and Vallieres, F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vohs, K. D. and Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self regulation*. New York: Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. (1993). Gender differences in locus of control scores for students with learning disabilities. *Perception And Motor Skills*. 77 (2),359-66.
- Wigfield, A., Tonks, S. and Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel and A. Wigfield (Ed.) *Handbook of Motivation in School*. (s. 55-77) .USA: Routledge.
- Yamaç, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 303623).
- Yağcı, F. (1999). Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yağışan, N., Sünbül, A.M. ve Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim fakültesi güzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesi ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 595-607.
- Yalcinkaya, H. ve Şanlı N. (2003). İlköğretim Okulu 11-16 Yaş Öğrencilerin Ailede Karar Vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb>.
- Yavuzer, H. (1991). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1994). Yaygın ana – baba tutumları. Ana – Baba Okulu (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996). Çocuk Psikolojisi (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2003). Çocuğu Tanımak ve Anlamak. Remzi Kitabeci, İstanbul.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 43-61.

- Yener, P. (2014). Okul öncesi eğitim alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun, (Ed). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara. Nobel.
- Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Zer, A. (2001). Kendini gerçekleştirme ve denetim odağı değişkenlerinin karşılaştırılması: Kocaeli örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergency of social cognitive perspective, *Educational Psychology Review*, 2 (2), 173–201. <https://doi.org/10.1007/BF01322178>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning* (pp.1-19). Newyork: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. İçinde M. Boekaerts, P. R., Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement* (pp.1-37). Newyork: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. and Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literature, *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*. Virginia Commonwealth University.
- Zimmerman, B., J. and Schunk, D., H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge Press.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Cinsiyetiniz:Kız () Erkek ()

Sınıf Düzeyi:Lise 1 () Lise 2 () Lise 3 () Lise 4 ()

Okul Türü:Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()

Anne Eğitim durumu:İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve Üstü () Diğer ()

Baba eğitim durumu:İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve Üstü () Diğer ()

Sanat/Spor faaliyetiyle uğraşiyor mu?:Evet () Hayır ()

AMÖ							1	2	3	4	5	6	7
Niçin liseye gittiğinizin sebeplerini belirtmek için aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir maddeye karşılık gelen en uygun rakamı işaretleyiniz.													
Asla çok az orta çok tamamen													
1 2 3 4 5 6 7													
Niçin liseye gidirsiniz?													
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmek için en azından lise derecesine ihtiyacım var.												
3	Lise eğitiminin beni seçtiğim mesleğe daha iyi hazırlayacağına inanıyorum												
5	Dürtüst olmak gerekirse bilmiyorum. Gerçekten okulda zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.												
7	Daha önce görülmemiş yeni şeyleri keşfetmekten büyük keyif alıyorum.												
9	Bir zamanlar liseye gitmek için iyi sebeplerim vardı, fakat şimdi devam etmeli miyim emin değilim.												
11	Daha sonra iyi bir hayata sahip olmak istiyorum.												
13	Meslek yönlendirme ile ilgili olarak daha iyi bir seçim yapmamda bana yardımcı olacağına inanıyorum.												
15	Zor akademik çalışmalarını başarma sürecinde bulunmaktan çok memnunum.												
17	Mezun olduktan sonra daha iyi bir maaşa sahip olmak istiyorum												
19	Çeşitli ilginç konular hakkında okurken güzel duygular ediniyorum.												
21	Lise, kişisel çalışmalarımda mükemmellik için kişisel hoşnutluk edinmemi sağlıyor.												

EK-2: Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

ABTÖ						
	Eğer anne ya da babanız sizin hangi saatte nerede olduğunuzu ve kimlerle ne yaptığınızla hiç ilgilenmiyorsa “ Hiç uygun değil ”isizi genellikle serbest bırakıyorsa “ pek uygun değil ”ine yaptığınızla çoğunlukla ilgileniyor bazen sizi serbest bırakıyorsa “ biraz uygun ”u sizin hangi saatte nerede olduğunuzu ve kimlerle olduğunuzu izliyorsa “ uygun ”u çok sıkı bir biçimde izliyorsa “ Çok uygun ”u işaretlemeniz beklenmektedir.	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Çok uygun
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
3	Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
5	Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
7	Elinden geldiği kadar her konuda fikrimi almaya özen gösterir.					
9	Bana hükmetmeye çalışır.					
11	Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.					
13	Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
15	Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçadır.					
17	Sevmediğim yemekleri bana yarayacağı düşüncesi ile zorla yedirirdi.					
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile gittiği her yere beni de götürür, benim evde yalnız kalmamdan kaygılanırdı.					
21	Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
23	Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.					
25	Beni kendi emellerine ulaştırmak için bir araç olarak kullanırdı.					
27	Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					
29	Ona yakınlaşmak istediğimde bana sıcak bir şekilde karşılık verir.					
31	Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.					

33	Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
35	Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
37	Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
39	Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					



EK-3: Ergen Öz Düzenleme Ölçeği (EÖDÖ)

EÖDÖ					
Şimdi aşağıdaki özelliklerin seni ne kadar tanımladığına karar vermen gerekecek. Her bir cümle için sadece bir tane kutucuğu işaretleyeceksin. Eğer o cümlenin seni tamamen tanımladığını düşünüyorsan “bana çok benziyor”u işaretlemelisin. O cümle seni biraz tanımlıyorsa “bana biraz benziyor”u, seni tanımlamıyorsa “bana benzemiyor”u ve seni hiç tanımlamıyorsa “bana hiç benzemiyor”u işaretlemelisin.		Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1.	Üzgün olduğumda kendimi iyi hissettirecek bir şeyler yapabilirim.				
3.	Birine kızgın olduğumda bile, etraftaki diğer insanlara normal davranabilirim.				
5.	Yorgun olsam bile, yeni bir işe başlayabilirim.				
7.	Eğlenceli bir şeyler yaparken, yapmam gereken diğer işleri unuturum.				
9.	Meşgul edilerek ve dikkatim dağıtılarak kesilsem bile, yaptığım işe kolayca geri dönebilirim.				
11.	Ne kadar daha çalışmam gerektiğini/gereceğini hiçbir zaman bilemem.				
13.	Heyecanlandığımda ya da kızdığımda kolayca sakinleşebilirim.				
15.	Arkadaşlarım dışarı gitmek istediğinde, kendimi çalışmak için tutabilirim.				
17.	Bir şeyi çok istiyorsam, ona hemen sahip olmak isterim.				
19.	Yapmam gereken çok sıkıcı olsa bile o işe yoğunlaşabilirim.				
21.	Sonu nereye varacağı belli olmasa da dikkatli çalışabilirim.				
23.	Arkadaşlarım konuşurken bile işime konsantre olabilir.				
25.	Plan ve hedeflerim zor olsa da onlara bağlı kalacak bir yol bulurum.				
27.	Bir şeyi yapmamam gerektiğini biliyorsam, kendimi tutabilirim.				
29.	Eğlenceli bir şey yaparken zamanın farkında olmam.				
31.	Neye ağlayacağımı önceden hissederim.				

EK-4: Denetim Odağı Ölçeği (DOÖ)

DOÖ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ailem, çoğu zaman söylemek istediklerimi dikkate alır.				
3. Arkadaşlarımla fikirlerimi değiştirmek benim için çoğu zaman olanaksızdır.				
5. Bir ceza aldığım zaman, bu cezanın genellikle hiçbir haklı nedeni olmadığını düşünürüm.				
7. Çoğu zaman çok fazla caba göstermeye değmez, çünkü kötü giden bir şeyi asla düzeltemem.				
9. Hatam olmadığı halde olan bitenle ilgili sık sık suçlandığım olur.				
11. Bazı insanlar doğuştan benden daha şanslıdır.				
13. Akıllı olmak, şanslı olmaktan daha iyidir.				
15. Önceden plan yaparsam, işlerim daha iyi gider.				
17. Eğer bana düşman olan bir yaşıtım varsa, bu durumu engellemek için yapabileceğim çok az şey vardır.				
19. Çoğu zaman evde işlerin istediğim gibi gelişmesi için uğraşmamın bir yararı olmaz.				
21. Birisi beni sevmediği takdirde, bunu değiştirmek için yapabileceğim pek fazla bir şey yoktur.				
23. Ne zaman istesem, anne ve babam bana yardımcı olurlar.				
25. Bana uğur getiren eşyalarım vardır.				
27. Eğer yeterli çabayı gösterirsem, olaylar istediğim gibi gelişir.				
29. Bir çok sorunumu çözenin en iyi yolunun üzerinde düşünmemek olduğuna inanıyorum.				

EK-5: Denenen Model

