

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI
ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI**

SİNEM ÖZEN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

DOÇ. DR. İLKAY DEMİR

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL- 2016



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI
ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI**

SİNEM ÖZEN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**


DOÇ. DR. İLKAY DEMİR

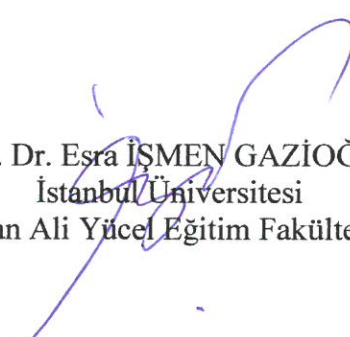
TEZ DANIŞMANI

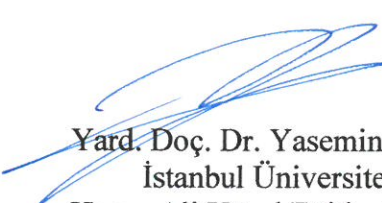
İSTANBUL- 2016

2501120106 Öğrenci numaralı Sinem ÖZEN tarafından hazırlanan bu çalışma 28/06/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

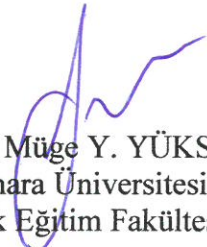
Tez Jürisi


Doç. Dr. İlkay DEMİR
(Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Esra İSMEN GAZİOĞLU
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yard. Doç. Dr. Yasemin DENERİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yard. Doç. Dr. Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Müge Y. YÜKSEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Tez konumun belirlenmesi ve tezimin yazılması aşamalarında olmak üzere tüm bu yoğun ve stresli dönemlerimde motivasyonumu her kaybettiğimde beni motive eden, her daim yanımda olan ve koşulsuz olarak desteğini hissettiren, samimi ve cana yakın olduğu kadar bilimsel anlamda da kendisine hayran olduğum tez danışmanım Doç. Dr. İlkay DEMİR' e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca başta Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN olmak üzere ders aldığım ve ihtiyacım olan konularda desteklerini hiç esirgemeyen tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin yazımında ve araştırma sürecimde, tüm stresli ve zor anlarımda yardımına koşan, ilgisiyle, sevgisiyle hep yanımda olan ve bana olan inancını hiç kaybetmeyen sevgili eşim Selim ÖZEN' e hayat arkadaşlığı için teşekkür ederim.

Tüm eğitimim yaşamım boyunca, yanımda olan ve arkamdaki güçlerini sürekli olarak hissettiren, kendime olan inancımı olumlu yönde besleyen ve onlarsız bu aşamaya gelemeyeceğime inandığım sevgili anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin tüm aşamasında, işimi kolaylaştıran ve bu zorlu araştırma sürecime destek veren okul yönetimime, mesai arkadaşlarıma ve araştırmama destek olan tüm lise yönetimleri ile lise öğrencilerine içtenlikle teşekkür ederim.

Sinem ÖZEN

ÖZET

ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Bu araştırmanın temel amacı, Tian, Han ve Huebner (2014) tarafından geliştirilen Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin (EÖOTPIÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise, ergen öğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları ile algıladıkları okul sosyal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma dört farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. 266 lise öğrencisinden oluşan birinci çalışma grubu ile EÖOTPIÖ' nin açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubunda, 300 lise öğrencisi ile ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yanı sıra ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği, iç tutarlılık katsayısı, boyutlar arası korelasyonlar ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü çalışma grubunda ise 73 lise öğrencisinden toplanan veriler ile test- tekrar test analizi gerçekleştirilmiştir. 303 lise öğrencisinden oluşan dördüncü çalışma grubu ile ergenlerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile algıladıkları okul sosyal iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla üç ayrı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 16.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki; Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği Türkçe formu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır ve ergen öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu değerlendirmek üzere iyi düzeyde psikometrik özelliklere sahiptir. Ayrıca, okul ortamındaki bazı temel psikolojik ihtiyaçlar ile algılanan okul sosyal iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Okul Sosyal İklimi, Öz Belirleme Kuramı, Ergenlik.

ABSTRACT

AN ADAPTION OF THE ADOLESCENT STUDENTS' BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AT SCHOOL SCALE INTO TURKISH: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

The main purpose of the present study is to adopt of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS) into Turkish and to assess its psychometric properties. Another purpose of the present study is to examine the relationship between adolescent students' basic psychological needs at school and the school social climate. The study consisted of four different samples. An exploratory factor analysis was performed on the first sample, which consisted of 266 high school students. A confirmatory factor analysis, criterion-related validity, internal consistency reliability, correlations among sub-scales and item analysis was performed on the second sample, which consisted of 300 high school students. Test- retest reliability of ASBPNSS is calculated on a third sample of 73 high school students. Finally, associations between adolescent students' basic psychological needs at school and the social school climate is examined by performing three separate regression analysis with a sample of 303 high school students. The data was collected via a Personal Information Form, the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale, Basic Psychological Needs Scale-High School Form and School Social Climate Scale. SPSS 16.0 and LISREL 8.8 were used for the statistical analyses of the data.

The results revealed that the Adolescent Students' Basic Needs at School Scale is valid and reliable tool for Turkish use and has good psychometric properties to assess Turkish adolescents' students satisfaction of basic psychological needs at school. Furthermore, significant associations were found among basic psychological needs at school and perceived the school social climate.

Key Words: Adolescent Students' Basic Needs at School Scale, Basic Psychological Needs, School Social Climate, Self Determination Theory, Adolescence.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç/ Alt Amaçlar.....	7
1.3. Önem.....	8
1.4.Sayıtlar.....	10
1.5.Sınırlılıklar.....	10
1.6.Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar.....	11
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	12
2.1.Öz Belirleme Kuramı.....	12
2.1.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory).....	14
2.1.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory)	15
2.1.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory)....	17
2.1.4. Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory).....	19
2.2. Öz Belirleme.....	20
2.3. Öznel İyi Oluş.....	21
2.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	22
2.4.1. Özerklik.....	25
2.4.2. Yeterlik.....	26
2.4.3. İlişkisellik.....	27
2.5. Ergenlik Döneminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar.....	28
2.6. Ergenlerde Algılanan Okul Sosyal İklimi.....	30
2.7. Ergenlik Döneminde Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Okul Sosyal İklimi.....	32
BÖLÜM III: YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37

3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.2.1. Birinci Çalışma Grubu.....	37
3.2.2. İkinci Çalışma Grubu.....	38
3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu.....	38
3.2.4. Dördüncü Çalışma Grubu.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği... 39	
3.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu.....	41
3.3.4. Okul Sosyal İklimi Ölçeği.....	42
3.4. Ölçeği Türkçe' ye Uyarlama Aşamaları ve Veri Toplama Süreci.....	42
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	43
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	45
4.1. EÖOTPIÖ' nin Geçerlik Çalışması.....	45
4.1.1. EÖOTPIÖ' nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	45
4.1.2. EÖOTPIÖ' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	48
4.1.3. EÖOTPIÖ' nin Ölçüt Bağımlı Geçerliği Sonuçları.....	50
4.2. EÖOTPIÖ' nin Güvenirlik Çalışması.....	51
4.2.1. EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Analizi Sonuçları.....	51
4.2.2. EÖOTPIÖ' nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Analizi.....	51
4.2.3. EÖOTPIÖ' nin Madde Analizleri Sonuçları.....	52
4.2.4. EÖOTPIÖ' nin Ölçek Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	53
4.3. EÖOTPIÖ' nin Özerklik, İlişkisellik ve Yeterlik Alt Boyutları İle Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	53
4.3.1. Özerklik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	55
4.3.2. Yeterlik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	55
4.3.3. İlişkisellik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	56
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
5.1. EÖOTPIÖ' nin Geçerlik Analizi Bulgularının Tartışılması.....	58
5.1.1. EÖOTPIÖ' nin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulgularının	

Tartışılması.....	58
5.1.2. EÖOTPIÖ' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulgularının Tartışılması.....	60
5.1.3. EÖOTPIÖ' nin Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Bulgularının Tartışılması..	61
5.2. EÖOTPIÖ' nin Güvenirlik Analizi Bulgularının Tartışılması.....	62
5.2.1. EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Analizi Bulgularının Tartışılması.....	62
5.2.2. EÖOTPIÖ' nin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları Analizi Bulgularının Tartışılması.....	63
5.2.3. EÖOTPIÖ' nin Madde Analizleri Bulgularının Tartışılması.....	63
5.2.4. EÖOTPIÖ' nin Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Bulgularının Tartışılması.....	64
5.3. EÖOTPIÖ' nin Özerklik, İlişkisel ve Yeterlik Alt boyutları ile Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu-Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması.....	64
5.3.1. Özerklik Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması.....	65
5.3.2. Yeterlik Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması.....	66
5.3.3. İlişkisel Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması.....	68
KAYNAKLAR.....	72
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3- 1: Model Uyumunu Değerlendirme Ölçütleri.....	44
Tablo 4- 1: EÖOTPIÖ' nin İlk Rotasyon Sonrası Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Yük Değerleri.....	46
Tablo 4- 2: EÖOTPIÖ' nin İkinci Rotasyon Sonrası Ortalama, Standart Sapma ve FaktörYük Değerleri.....	47
Tablo 4- 3: EÖOTPIÖ' nin Faktör Yükleri λ , t ve R^2 Değerleri.....	49
Tablo 4- 4: EÖOTPIÖ' nin Model Uyum İstatistikleri.....	49
Tablo 4- 5: EÖOTPIÖ Boyutları ile TPIÖ-L Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	50
Tablo 4- 6: EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Korelasyonları.....	51
Tablo 4- 7: EÖOTPIÖ Özerklik, Yeterlik ve İlişkisellik Boyutları Cronbach' s Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....	52
Tablo 4-8: EÖOTPIÖ' nin Madde Toplam Korelasyonlarına İlişkin Değerler.....	52
Tablo 4- 9: EÖOTPIÖ' nin Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	53
Tablo 4-10: Bağımlı Değişkenler ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Değerleri.....	54
Tablo 4- 11: Özerklik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 4- 12: Yeterlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4- 13: İlişkisellik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4- 1: EÖOTPIÖ' nin standardize edilmiş değerlerine ilişkin yol analizi.....48



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile iyi oluş ya da öznel iyi olma kavramları ve bunların bireyler üzerindeki etkileri giderek daha fazla araştırılmaktadır (Tian, Han ve Huebner, 2014). İyi oluş kavramı, bireylerin kendi yaşamlarını sorgulamalarını ve yaşamları ile ilgili öznel değerlendirmelerini içermektedir (Cihangir- Çankaya, 2009). Bireylerin sağlıklı gelişimi ve büyümesinde, temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına bağlı olarak gelişen öznel iyi olma ya da iyi oluşun, önemli ölçüde katkıları olduğu vurgulanmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçları ve iyi oluş kavramını kapsamlı olarak ele alan ve farklı sosyal bağlamlarda inceleyen kuramların en başında “Öz Belirleme Kuramı” (Deci ve Ryan, 1985a) gelmektedir.

Deci, Connel ve Ryan’ a (1989) göre öz- belirleme; bireylerin içsel bir motivasyon ile davranışlarını başlatmaları ve düzenlemeleri aynı zamanda da dışsal değer, tutum ve inanışları içselleştirerek bütünleştirmeleridir. Öz belirlenmiş davranış, bireyin kendi seçimlerini yapabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bireyin yaptığı bu seçimler, dışsal faktörlerden daha çok öznel süreçler ile belirlenmektedir (Cihangir- Çankaya, 2009). Kuram, öz- belirlemeyi bireyin özgür seçimler yaparak bunların sorumluluğunu alması ve seçimlerini sürdürebilmesi olarak görmektedir (Kermen, 2013; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Cihangir- Çankaya, 2009).

Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory; SDT), kişilik gelişimi ve motivasyonu ele alan bütünsel bir kuramdır (Deci ve Ryan, 1985a). Kendini düzenleme, yaşam amaçları, motivasyon, iyi oluş, ihtiyaç ve ihtiyaç doyumu gibi konular Öz Belirleme Kuramının ele aldığı temel kavramlardır (Deci ve Ryan, 2008; Niemiec ve Ryan, 2009; Deci ve Ryan, 1985b; Ryan ve Deci, 2000c). İhtiyaç kavramı, genel olarak bireyin herhangi bir şeye değerleri, istekleri ve arzuları doğrultusunda gereksinim duymasıdır. Kavram, genellikle iki farklı yaklaşımla ele alınmıştır. İlkinde, ihtiyaç kavramı, bireyin genel olarak istek, değer, hedef ve arzularını içeren hemen her türlü motive edici güç ile eş değerdir. Diğer yaklaşımda ise, psikolojik gelişim ve sağlık için gerekli olan temel ihtiyaçlardır. Bu yaklaşıma göre ihtiyaçlar, tıpkı bir bitkinin gelişimi için suya ve gün ışığına ihtiyacı gibi kişisel gelişim ve

bütünleşme için gerekli olan temel besinler olarak ifade edilirler (Ryan, 1995). İnsanların kendi kendilerini motive etmeleri ve kişilik bütünlükleri için gerekli olan, doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların doyurulması sonucundaki büyüme kapasitesi kuramın ilgi alanını oluşturmaktadır (Kındap, 2011, s.2). Kuramda, yaşamın ilk yıllarından itibaren birey için üç temel psikolojik ihtiyaçtan söz edilmektedir. Bunlar; yeterlik, ilişkisellik ve özerklik ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000b). Yeterlik, kişinin farklı iç ve dış sonuçları nasıl elde edileceğini anlamayı, zorlu eylemlerde başarılı olmasını ve istenilen sonuçlara ulaşmada etkin olmayı; ilişkisellik karşılıklı saygı temelli güven oluşturmayı ve sosyal bir çevre içerisinde diğerleriyle ilişkilerinden doyum sağlamayı; özerklik, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve sürdürmesini aynı zamanda da bireyin seçim yapmasını ve kendi davranışları için sorumluluk almasını belirtir (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Kuram bu üç temel psikolojik ihtiyacı, psikolojik gelişim ve iyi oluşun sürekliliği için gerekli olan ve doğuştan getirilen psikolojik besinler olarak tanımlamaktadır. (Deci ve Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2001). Kurama göre, bireyler doğaları gereği gelişime açıktırlar ve psikolojik olarak bütünleşme eğilimindedirler. Bireylerin içinde yaşadıkları çevre, onların bu eğilimlerini olumlu yönde destekleyerek psikolojik ihtiyaçların doyumuna katkı sağlarsa bireyler gelişme ve bütünleşme yönünde ilerleme kaydedebilirler (Deci ve Ryan, 2009; Cihangir- Çankaya, 2005).

Sonuç olarak, temel psikolojik ihtiyaçlar, pozitif ruh sağlığı ile iç içe olup bu ihtiyaçların sağlıklı biçimlerde doyurulmasının öznel iyi oluşa yol açarken, doyurulmaması ya da ihmal edilmesinin ise psikolojik bozukluklara yol açacağı ifade edilmektedir. Destekleyici çevresel faktörler ve içsel motivasyon kaynaklı davranışlar eşliğinde, bireylerin psikolojik gelişimi ve bütünleşmeyi gerçekleştirebileceği vurgulanmaktadır. Anlaşılabileceği üzere Öz Belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçları farklı sosyal bağlamlarda ele almaktadır. Kurama göre, insanlar psikolojik ihtiyaçlarını farklı sosyal bağlamlarda farklı düzey ve şekillerde doyurma anlamında aktif ya da pasif bir konumda yer alabilirler (Ryan ve Deci, 2000b; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Deci and Ryan, 1990; Deci and Ryan, 2000).

Temel psikolojik ihtiyaçlar ve bunların karşılanmasını etkileyen bu sosyal bağlamlar, bireyin yaşamının her döneminde kritik bir öneme sahiptir. Kurama göre, bireyler doğuştan itibaren özerklik, ilişkisellik ve yeterlik gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar (Deci

ve Ryan, 2000). Ergenlik dönemi, diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak bilişsel ve sosyal gelişimin büyük bir gelişme gösterdiği ve bireyselleşmenin en fazla önem kazandığı kritik bir gelişim dönemidir (Petanidou, Mihas, Dimitrakaki, Kolaitis ve Tountas, 2013; Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2011; Steinberg, 2004). Ergenlikte, özerkliğin gelişimini açıklayan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, psikodinamik yaklaşıma göre, çocuk ile ebeveynleri arasındaki ilişkilerin ergenlik döneminde ortaya çıkan bireyleşme ve özerklik sonucu, geçmiş yıllara kıyasla daha eşitlikçi bir hale geldiği ifade edilmektedir. Bilişsel yaklaşımda ise özerklik, ergenlerin farklı seçenekler arasından kendi hedef ve istekleri doğrultusunda karar vermeleri ve kararlarının sonuçlarını kabul ederek harekete geçmeleri anlamını taşımaktadır (Musaagaoglu ve Güre, 2005). Ergenlik dönemindeki köklü ve kalıcı değişimlerin, sosyal bağlamların etkisiyle olumlu (atılganlık, yüksek özgüven, empatik, yüksek öz saygı gibi) ya da olumsuz sonuçları (psikosomatik şikayetler, antisosyal davranış bozuklukları, anksiyete, depresyon, düşük özgüven gibi) görülebilmektedir (Rhodes, Colder, Trucco, Speidel, Hawk, Lengua, Eiden ve Wiczorek, 2000). Bu noktada Öz Belirleme Kuramı, ergenlerin gelişiminde sözü edilen sosyal bağlamların etkisini açıklarken, bu sosyal bağlamların özerklik destekleyici ve teşvik edici olup olmamaları ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna etkisini vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2009).

Sosyal bağlamlar, farklı yaklaşımlarda da etkisi ve önemi açısından benzer şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, ekolojik yaklaşıma göre, insan gelişimini hayatı boyunca etkileyen farklı sosyal bağlamlar bulunmaktadır. Ekolojik sistem adı verilen bu sosyal bağlamlar ise, bireyin gelişimini çok yönlü etkileyen beş farklı alt sistemden oluşmaktadır. Bronfenbrenner' in (1979) ele aldığı bu alt sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Mikrosistem; ergenlerin yakın ilişkilerinin yer aldığı ve sürekli etkileşim içerisinde oldukları aile, okul, akranlar gibi en temel sosyal bağlamlardır. Aile, bu dönemde ergenler için hala önemli bir konumda olmakla birlikte okul ortamı ve akran ilişkilerinin ergenlerin duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçlerini etkilemede gittikçe artan düzeyde kritik bir rolü vardır (Walsh, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, 2010; Vedder, Boekaerts, Seegers, 2005). Çünkü ergenler aile bağlamından sonra vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamı aracılığıyla akranları ile geçirmektedirler (Petanidou vd., 2013; Bayar, 2010). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da bu bilgileri doğrular niteliktedir: Ebeveyn ve öğretmen tutumlarının ergenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda, ergenlerin aile ve öğretmenlerini özerklik destekleyici bireyler olarak algılamalarının yüksek düzeyde yaşam doyumunu ve öz güveni bunun yanı sıra düşük düzeyde depresif semptomları yordadığı bulunmuştur (Chirkov

ve Ryan, 2001). Tian, Liu, Huang ve Huebner' in (2013) ergen öğrencilerle yaptıkları araştırmaya göre, orta ergenlikte öğretmen ve akran desteğinin ergenlerin okul ile ilişkili iyi oluşlarını anlamlı düzeyde etkilediği fakat ebeveyn desteğinin bu dönemde anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır. Başka bir araştırmaya göre de; ergenlerde zayıf akran ve öğretmen ilişkileri ile olumsuz okul iklimi algısının, düşük yaşam kalitesi ve iyi oluş ile somatik şikayetlerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Hart, Hodgkinson, Belcher, Hyman, Cooley-Strickland, 2013; Torsheim, Aaroe, Wold, 2001).

Ergen öğrencilerin, okul ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, akademik başarı ve okuldaki olumlu öğrenci davranışlarına katkı sağlamaktadır (Tian, Han ve Huebner, 2014). Sonuç olarak, ergen öğrencilerin okul ortamındaki yaşantı ve deneyimleri, okul dışındakilerden çok daha farklı olabilmektedir. Öğrenciler, okul ortamında diğer sosyal bağlamlardan farklı olarak daha çok öğretmen ve akran etkileşimine odaklanmaktadır (Bayar, 2010; Tian, Han ve Huebner, 2014). Dolayısıyla ergen öğrencilerin genel yaşamdaki ihtiyaç doyumlarının yanı sıra özel olarak okul bağlamındaki temel psikolojik ihtiyaç doyumlarının ele alınması da önemlidir.

Ergenlik döneminde temel psikolojik ihtiyaçların doyumu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok, ergenlerin yaşamdaki genel psikolojik ihtiyaçlarının ele alındığı görülmektedir. Ergen öğrenciler için sosyal, duygusal, bilişsel olarak zengin yaşantılar içeren ve en fazla zaman geçirdikleri okul ortamına ilişkin temel psikolojik ihtiyaçları ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanmamaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, Tian, Han ve Huebner (2014), Öz Belirleme Kuramı kapsamındaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı çerçevesinde öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarını ölçmek üzere Ergen Öğrencilerin Okuldaki Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' ni (The Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale) geliştirmişlerdir. Ölçek, ergen öğrencilerin okul ortamında özerklik, ilişkisellik ve yeterlik ihtiyacını ölçen üç boyuttan oluşmaktadır. Yeterlik boyutu; ergen öğrencilerin okul yaşamındaki eylemlerinde başarılı olma, istenilen sonuçlara ulaşmadaki etkili olma düzeyini ve kişisel yeteneklerini ifade etme derecesini ölçmektedir. Özerklik boyutu; ergenlerin okul ortamında kendi eylemlerini başlatma, devam ettirme ve sonlandırma aynı zamanda bu eylemler için sorumluluk alma davranışını ölçmektedir. İlişkisellik boyutu ise; ergen öğrencilerin okul yaşamı içerisinde öğretmen ve akranları ile ilişkilerinden aldığı doyum ve okula bağlılık düzeyini ölçmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Tian vd., 2014).

Ölçeğin, Türkçeye uyarlama çalışması Özdemir, Tunçer, Yavuz ve Özdemir (2015) tarafından Aydın İlindeki ergen öğrenciler ile yapılmıştır. Fakat araştırmacılar uyarlama çalışması sonucunda çalışmanın sınırlılığı olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin daha genellenebilir sonuçlara ulaşması açısından farklı örneklemeler üzerinde yapılarak standardize edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu anlamda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar aranması önerilmiştir. Bu çalışma kapsamında, Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın birinci amacını oluşturmaktadır.

Okul sosyal iklimi, ergen öğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları ile ilişkili olabilecek önemli bir sosyal bağlamdır (Bayar, 2010; Bayar ve Uçanok, 2012). Okul sosyal iklimi, okul sistemi içerisindeki tüm bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili faktörlerden meydana gelmektedir. Bir okula özgü olan ve okulun her üyesini etkileyen nitelikler, o okulun iklimidir. Okul sosyal iklimi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşimin biçimini belirleyen ve etkileyen yazılı veya yazılı olmayan inançlar, düşünceler ve tutumları kapsar (Welsh, 2000; Çalık ve Kurt, 2010; Bayar, 2010; Manning ve Saddlemire, 1996; Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996). Okul sosyal ikliminin, okul boyutu; okulun güvenli bir yer olup olmaması, öğrenci ve velilerin karar alma sürecine katılımı, saygı ve güven ortamının olup olmaması gibi okula dair genel özellikleri içermektedir. Öğretmen boyutu; öğretmenlerin özerklik destekleyici, cesaretlendirici ve yeterli olup olmamaları, öğrenciyle ilgilenip ilgilenmemeleri, öğrenciyi önemseyip önemsememeleri gibi özellikleri içermektedir. Öğrenci uyumu boyutu; diğer öğrencilerin arkadaş canlısı ve paylaşımcı olma, kişilerarası ilişkilerde başarılı olma, derslerde başarılı olmaya istekli olma gibi olumlu özelliklerini içermektedir (Bayar, 2010).

Aile bağlamından sonra çocukluktan itibaren insan gelişimine etkisi bulunan en zengin sosyal bağlamlardan biri okul ortamıdır. Sınıf ve okul ortamındaki yaşantı ve deneyimlerin ergenlerin duygularını, bilişsel süreçlerini, psiko-sosyal gelişimlerini etkilemede merkezi bir rol oynamaktadır (Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2005). Aynı zamanda okul, yoğun akran ve öğretmen etkileşimleri nedeniyle ergen öğrencilerin en önemli sosyal yaşam alanlarından biridir. Okul ortamı, öğrencilerin kendilerini ifade etme olanağı bulduğu, yeni beceriler edindiği temel bağlamların başında gelmektedir (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Brofenbrenner, 1979). Başlı başına bir örgüt olan okul bağlamı, içerdiği tüm yaşantılar ile öğrenci gelişimine ve bütünleşmesine farklı

açılardan etkilerde bulunmaktadır (McLachlan ve Hagger, 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Welsh, 2000). Okul bağlamı, öğrencilerin gelişimine çok yönlü etkileri açısından farklı kuramsal yaklaşımlar içerisinde tartışılmaktadır. Bu araştırmada ele alınan Öz Belirleme Kuramına göre; bir öğrencinin psikolojik açıdan sağlıklı gelişimi ve bütünleşmesi, onun okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarının, öğretmenleri ve diğer öğrenciler tarafından, içinde bulunduğu sosyal ilişkiler aracılığıyla karşılanmasına bağlıdır. Okul ortamında ilişkili olma, özerklik ve yeterlik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması, olumlu öğrenci davranışlarına katkı sağlamaktadır. Ryan ve Powelson' a (1991) göre eğitimde özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları eğitimsel süreçlerin ve okul etkinliklerine akademik ve sosyo-duygusal katılımın motivasyon kaynağıdır. Bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin en yoğun yaşandığı bu kritik dönemde, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları ile birlikte özerklik ya da kendini belirleme, karşılanması gereken önemli gelişimsel görevlerdir (Kındap, 2010, s.4). Bundan dolayı, bu dönemde okul içerisinde öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, onların olumlu öğrenme deneyimleri ve sosyal çıktıları ile oldukça yakından ilişkilidir (Tian vd., 2014; McLachlan ve Hagger, 2010).

Olumlu öğretmen- akran etkileşimi ve okula ilişkin düşünceler (Bayar, 2010), öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna dolayısıyla da ergen öğrencilerin psikolojik ve sosyal iyi oluşları ile ilişkilidir. İyi oluş ve okul kültürü ile ilgili yapılan araştırmalara göre ergenlerde algılanan akran desteğinin öğrencilerde iyi oluşu önemli ölçüde yordadığı ifade edilmektedir. Akranları tarafından sosyal onaylanma ve kabul gören öğrencilerde yüksek özerklik düzeyi, yeterlik inancı ve kişiler arası etkileşimde daha fazla atılgan davranışlar görülmektedir (Ryan ve Powelson, 1991; Eccles ve Roeser, 2005). Öz Belirleme Kuramı, ergen öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik düzeyinin, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının çevre tarafından ne derece desteklendiğine bağlı olarak farklılaşabileceğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına etki eden çevrelerden en önemlisi ise okul ortamı olarak ifade edilmektedir. Okul ortamında ergenlerin, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin niteliği onların psikolojik gereksinimlerine farklı açılardan etkilerde bulunmaktadır (Kındap, 2011; Bayar, 2010; Ertan, 2012).

McLachlan ve Hagger' in (2010) araştırma sonuçlarına göre; sınıf ortamında öğrenciler tarafından algılanan özerklik destekleyici öğretmen ve akran davranışlarının, öğrencilerin daha fazla özerk davranışlar sergilemesine yol açtığı ifade edilmektedir. Sonuç olarak, okul sosyal iklimi bağlamında okula ilişkin özellikler, öğretmenlere ve diğer

öğrencilere ilişkin düşünceler (Bayar, 2010), ergen öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına farklı düzeylerde etkilerde bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalardan hareketle bu araştırmada Öz Belirleme Kuramına dayalı temel psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde, ergenlerde algılanan okul sosyal ikliminin okul boyutu, öğretmen boyutu ve öğrenci uyumu boyutu açısından ele alınması ve okulda temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilişkilerinin değerlendirilmesi araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ/ ALT AMAÇLAR

Bu araştırmanın temel amacı, Tian vd. (2014) tarafından geliştirilen Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin (The Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Buna bağlı olarak araştırmanın bir diğer amacı ise ergenlerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları ile algıladıkları okul sosyal iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği Türkçe Formu faktör yapısı;
 - a) Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konmakta mıdır?
 - b) Doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konmakta mıdır?
2. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu (Şahin ve Korkut- Owen, 2009) ile belirlenen ölçüt bağıntılı geçerliği ne düzeydedir?
3. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği Türkçe' de kullanılmak üzere
 - a) Test-tekrar test
 - b) Madde-toplam korelasyonları
 - c) Cronbach alpha katsayıları
 - d) Alt boyutlar arası korelasyonları açılarından güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

4. Ergenlerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarından özerklik ihtiyacının yordanmasında; yaş, cinsiyet ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği (Bayar, 2010) ile ölçülen okul boyutu, öğretmenler boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının anlamlı bir katkısı bulunmakta mıdır?
5. Ergenlerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarından yeterlik ihtiyacının yordanmasında; yaş, cinsiyet ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği (Bayar, 2010) ile ölçülen okul boyutu, öğretmenler boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının anlamlı bir katkısı bulunmakta mıdır?
6. Ergenlerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarından ilişkisellik ihtiyacının yordanmasında; yaş, cinsiyet ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği (Bayar, 2010) ile ölçülen okul boyutu, öğretmenler boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının anlamlı bir katkısı bulunmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Öz Belirleme Kuramına göre, bireyler doğdukları günden itibaren psikolojik gelişimleri sağlıklı bir biçimde tamamlayabilmek için özerklik, ilişkisellik ve yeterlik gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadırlar (Deci ve Ryan, 2000). Araştırmada ele alınan ve kritik bir gelişim aşaması olan ergenlik dönemi ise bilişsel ve sosyal gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı ve bireyselleşmenin en fazla önem kazandığı önemli bir gelişim dönemidir (Petanidou vd., 2013; Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2011). Bu dönemde, okul içerisinde öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması onların olumlu öğrenme ve sosyal çıktıları ile oldukça yakından ilişkilidir (Tian vd., 2014; McLachlan ve Hagger, 2010). Gelişimsel ve eğitimsel anlamda kritik bir aşama olan ergenlik döneminde, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ergenler açısından öne çıkan bir kavramdır. Psikolojik ihtiyaçların doyurulmaması, ergenlik döneminde sıkça karşılaşılan depresyon, anksiyete ve anti-sosyal davranışlar gibi bazı psikolojik bozukluklarla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple de ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması evrensel ve önemli bir araştırma konusudur.

Bu kuramsal yaklaşım, ergen öğrencilerin içinde bulunduğu spor, aile ve eğitim gibi farklı sosyal bağlamlarda ele alınmıştır (Deci, Connel ve Ryan, 1989; Frederick ve Ryan, 1993; Ryzin, 2011; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Dolayısıyla, ergenlerde temel

psikolojik ihtiyaçların farklı sosyal bağlamalarda nasıl Őekillendiėi ve etkilendiği birçok araştırma alanında ele alınmıştır. Okul bağlamı, ergenlerin davranışsal, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini en fazla etkileyen sosyal bağlamaların başında gelmektedir. Bunun nedeni olarak; ergenlerin aile bağlamından sonra vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamı aracılığıyla akranları ve oğretmenleri ile geçirmeleri ifade edilebilir (Petanidou vd., 2013). Okul ortamı, oğrencilerin kendilerini ifade etme olanağı bulduğu, yeni beceriler edindiği, sosyal evre ile etkileşim içine girdiği önemli bir sosyal bağlamdır (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Brofenbrenner, 1979). z Belirleme Kuramına göre; oğrencinin sağlıklı gelişimi ve bütünleşmesi, onun okul ortamındaki psikolojik ihtiyaçlarının doyrulmasına bağlıdır. Okul ortamında ilişkili olma, özerklik ve yeterlik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaın karşılanması olumlu oğrenci davranışlarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenlerden ötürü, ergen oğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarının özel olarak ölçülmesi ve ergenlerin gelişimsel süreçlerini önemli ölçüde etkileyen okul iklimi algıları ile ilişkisinin araştırılması bu gelişim dönemini daha yakından tanımak ve anlamak için önemli bir gerekliliktir.

Bu ihtiyaç doğrultusunda, ergen oğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarını lmleneyen ölçüme araçları incelenmiştir. Tian, Han ve Huebner (2014), z Belirleme Kuramı kapsamındaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı çerçevesinde oğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarını lmek üzere Ergen oğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları lği' ni (The Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale) geliştirmişlerdir. Bu lğin dışında ergen oğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarını len herhangi bir ölçüme aracına rastlanmamıştır. lğin, z Belirleme Kuramı gibi önemli ve köklü bir kuramsal dayanağa sahip olması, lmek istediği özellikler açısından güçlü bir ölçüme aracı olduğunun göstergesidir. Bu lek aracılığıyla, ergenlerin okul ortamında özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları objektif bir biçimde ele alınabilecektir. lğin, Türk ergenlere uyarlanması temel psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde okul ortamında, oğrenci popülasyonu ile çalışacak araştırmacılara yararlı olması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, Ergen oğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları lği' nin Türkçeye uyarlanarak okul sosyal iklimi ile ilişkisinin incelenmesinin, konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermesi, bilgi sağlaması ve alandaki ölçüme aracı eksikliğini gidermesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği ölçtüğü özellik dahilinde geçerli ve güvenilirdir.
2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu ölçtüğü özellik dahilinde geçerli ve güvenilirdir.
3. Okul Sosyal İklimi Ölçeği ölçtüğü özellik dahilinde geçerli ve güvenilirdir.
4. Bu araştırmanın katılımcıları sorulara içten ve nesnel yanıtlar vermişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, İstanbul İli Fatih İlçesi' nde öğrenim gören lise öğrencileriyle yapılmıştır. Dolayısıyla, elde edilen bulgular bu lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öz- Belirleme: Bireylerin, davranışlarını başlatmalarında ve düzenlemelerinde seçim duygusunu yaşamalarıdır (Deci, Connel ve Ryan, 1989).

Psikolojik İhtiyaç Doyumu: Bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını uygun biçimde karşılamasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

Yeterlik: Kişinin, kendi yaşamında eylemlerinde başarılı olması ve istenilen sonuçlara ulaşmada etkili olmasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik: Bireyin kendi eylemlerini başlatması, devam ettirmesi ve sonlandırması aynı zamanda bu eylemler için sorumluluk almasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

İlişkisellik: Bireyin sosyal yaşamı içerisinde diğerleriyle ilişkilerinden doyum sağlamasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

Okul Sosyal İklimi: Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşimin biçimini belirleyen ve etkileyen yazılı veya yazılı olmayan inançlar, düşünceler ve tutumları kapsar (Bayar, 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996; Manning ve Saddlemire, 1996; Welsh, 2000).

1.7. KISALTMALAR

EÖOTPIÖ: Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği

TPIÖ- L: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu

OSİÖ: Okul Sosyal İklimi Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation/ Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

GFI: Goodness of Fit Index / İyilik Uyum İndeksi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi

CFI: Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

NFI: Normed Fit Index /Normlaştırılmış Uyum İndeksi

NNFI: Non- normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi

SRMR: Standardized Root Mean Square Residuals/ Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZ BELİRLEME KURAMI

Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory; SDT), kişilik gelişimi ve motivasyonu elen alan bütünsel bir kuramdır (Deci ve Ryan, 1985a). Kendini düzenleme, yaşam amaçları, motivasyon, iyi oluş, ihtiyaç ve ihtiyaç doyumu gibi konular Öz Belirleme Kuramının ele aldığı temel kavramlardır (Deci ve Ryan, 2008; Niemiec ve Ryan, 2009; Deci ve Ryan, 1985b; Ryan ve Deci, 2000c). Öz Belirleme Kuramı, yaşamın her alanında bireyi etkileyen, doğuştan getirilen üç temel psikolojik ihtiyacın önemini vurgulamaktadır. Bunlar; psikolojik gelişim, kişisel bütünleşme ve iyi oluşu sağlayan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan, 1985a). Öz belirleme kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve sosyal çevre iç içedir ve sosyal faktörler ihtiyaç doyumunu etkilemektedirler. Bu bağlamda kuram, sosyal bağlamlar ile aktif ve gelişim yönelimli bireye odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2009; Deci ve Ryan, 1990; Deci ve Ryan, 2000).

Öz Belirleme Kuramı, bireylerin kişisel büyüme, psikolojik gelişim ve optimal işlevsellik için doğuştan getirdikleri içsel bir motivasyona sahip olduklarını kabul etmektedir (Deci ve Ryan, 1985a). Kuramda, bireyin içsel yaşantıları, sosyal çevresi ve farklı deneyimleri bir bütün olarak ele alınmaktadır. Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde bireyin gelişimi ve büyümesi, temel psikolojik ihtiyaçlarının hangi derecede desteklendiğine ve karşılandığına bağlıdır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda, çevrenin tutumu oldukça önemli bir faktördür. Özerklik destekleyici bir çevre, bireyin içsel olarak güdülenmesinde ve psikolojik büyümesinde olumlu farklılıklar yaratmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b; Özer, 2009). Özerkliği destekleyici çevrenin aksine, özerkliği baskı yoluyla kontrol edici çevre (sosyalizasyon) ise bireylerin davranışlarını özerk olarak düzenlemesini engelleyerek davranış, değer ve tutumların içselleştirme sürecini önlemektedir (Kındap, 2011, s. 19).

Öz Belirleme Kuramına göre destekleyici sosyal çevre, insanların sağlıklı psikolojik gelişimi sağlayan temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeylerini ve içsel motivasyonlarını arttırırken, kontrol edici ve baskıcı çevre ise psikolojik gelişimi her açıdan engellemektedir. Kuram, içsel olmayan motivasyonun özerkliğin gelişimini engellemede önemli düzeyde etkisi

olduğu vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2000b; Ryan, 1995). Farklı sosyal bağlamlarda bireylerin öz belirlenmiş diğer bir deyişle kişinin kendi istek ve güdüleriyle şekillenmiş davranışlarını, sağlıklı psikolojik büyüme ve bütünleşme için temel kavramlar olarak kabul etmektedir (Ryan, 2009).

Öz Belirleme Kuramı, sosyal ve kültürel bağlamların, bireylerin iyi oluşlarını ve yaşam kalitelerini nasıl etkilediğine ve arttırdığına odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). Bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının desteklenmesi, bireylerde yüksek motivasyon ve farklı faaliyetlerde başarı düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, sosyal bağlamlarda üç temel psikolojik ihtiyaçtan herhangi birinin desteklenmemesi ya da doyumuna engel olunması iyi oluş üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Bu temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna aile, iş, kültür, sınıf, takım gibi spesifik alanlarda Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 1985a).

Öz Belirleme Kuramı, bütünsel diyalektik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre insanlar büyüme eğilimli, çevredeki değişimlere uyum sağlayabilen ve yeni deneyimleri özünde bütünleyebilen aktif varlıklardır. Bu eğilim, olumlu sosyal etki ve destekle psikolojik büyüme ve bütünleşme yönünde ilerlemektedir. Kuram, sağlıklı gelişim ve işlevselliğe katkı sağlamayı özerklik, yeterlik ve ilişkisellik temel psikolojik ihtiyaçları çerçevesinde açıklamaya çalışmaktadır. Kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçların süreklilik içinde doyumlanması bireylerin psikolojik büyümesine ve iyi oluşuna katkı sağlamaktadır. Aksi takdirde ise bireylerin iyi oluşları ve sağlıklı işlev göstermeleri engellenmektedir. Böylece, bireylerde psikopatolojiler ve davranış bozuklukları görülebilmektedir (Deci ve Ryan, 1985a).

Kuramda, insanı anlamada ve değerlendirmede organizmik bütünleşme ilkesi temel alınmaktadır. Bu ilkeye göre, insan, ilgileri ve merakları doğrultusunda davranışlarını ve kendini düzenleyebilen bir organizma olarak değerlendirilmektedir. Kişinin kendi iradesiyle başlattığı ve sürdürdüğü yani en çok özerklik ya da kendini belirleme duygusunu yaşadığı davranışların, içsel olarak motive olan davranışlar olduğu kabul edilmektedir. Buna göre, içsel motivasyona dayalı olan davranışlar, özerkliğin ve kendini belirlemenin temel kriterleridir (Kındap, 2011, s. 2-3).

Sonuç olarak, Öz Belirleme Kuramı, insanın motivasyonunda etkili olan ve doğuştan getirilen özerklik, yeterlik, ilişkisellik psikolojik ihtiyaçlarını anlamayı hedeflemektedir. Bu

temel psikolojik ihtiyaçlar, psikolojik büyüme, bütünleşme ve iyi oluş için gerekli olan temel prensiplerdir (Campbell vd., 2015). Sosyal çevre ve kişisel farklılıklar, doğuştan var olan doğal büyüme eğilimi ve güdülenmiş davranışları kolaylaştıran temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu etkileyen önemli kavramlardır. Diğer yandan yeterlik, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyurulmaması veya engellenmesi düşük güdülenme, başarı düzeyi ve iyi oluş ile ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2000a).

Kuramın teorisinden yola çıkarak oluşturulan alt kuramlar bulunmaktadır. Her bir alt kuram laboratuvar ve saha araştırmalarında ortaya çıkan motivasyonel temelli bir fenomeni açıklamak için geliştirilmiştir. Bu alt kuramlar; Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory), Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory) ve Hedef İçerik Kuramı (Goal Contents Theory)' dir (Ryan, 2009; Deci ve Ryan, 1985a).

2.1.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)

Bilişsel Değerlendirme Kuramı, içsel motivasyon (intrinsic motivation) kavramını ele almaktadır (Ryan ve Deci, 2000c). Bu alt kuram, içsel güdülenmedeki çeşitliliği açıklamayı amaçlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985a).

İçsel motivasyon, bireyin kendi kararları doğrultusunda o eyleme ilgi duyduğu veya ona değer verdiği için harekete geçmesini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, bireyin “kendi yararı için” herhangi bir davranıştan hoşnut kalmasına dayanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000c; Deci ve Ryan, 1985a). Kurama göre içsel olarak güdülenme, kalıtsal olarak her bireyde doğuştan bulunmaktadır. Bilişsel Değerlendirme Kuramı, sosyal bağlamların içsel güdülenme üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Sosyal ve çevresel faktörlerin içsel güdülenmeyi kolaylaştırmadaki rolü bu alt kuramda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2000c; Deci ve Ryan, 1985a; Gagne ve Deci, 2005; Özer, 2009).

Kurama göre, sosyal çevre içsel güdülenmeyi artırmada ya da ortaya çıkarmada önemli bir konumda yer almaktadır. Kuram, yeterlik ve özerklik desteğinin içsel güdülenmeyi arttırmada oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır. Araştırmalar, içsel güdülenme sonucu yapılan eylemlerin temel psikolojik ihtiyaçları- doğuştan getirilen özerklik, yeterlik ve

ilişkisellik ihtiyaçları- doyurduğunu keşfetmişlerdir (Deci ve Ryan, 1985a; Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000c).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı, iç kaynaklı motivasyonun dışsal faktörler tarafından ne derece geliştirildiği ya da engellendiğini tartışmaktadır. Bireylerin içinde buldukları sosyal çevre, onların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak içsel güdülenmelerini farklı düzeylerde desteklemektedir. Bu alt kuram, sağlıklı psikolojik bütünleşme için içsel güdülenmeyi sürdürmede öncelikle özerklik ve yeterlik temel ihtiyaçları üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda içsel güdülenmede ilişkisellik ihtiyacının karşılanması da önemli bir konudur (Anthony, 2011).

2.1.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory)

Bilişsel değerlendirme kuramı, daha çok bireylerin içsel motivasyonlarını etkileyen sosyal faktörler ile ilgilenmektedir. Organizmik Bütünleşme Kuramı ise temel olarak dışsal güdülenme ve bu güdülenmenin düzenlenmesi ve gelişimini incelemeyi amaçlamaktadır (Deci ve Ryan, 2002, s. 14).

Bu alt kurama göre, dışsal güdülenme değişebilir, düzenlenebilir bir yapıya sahiptir (Ryan ve Connell, 1989). Dışsal olarak güdülenmenin, okul ödevlerini yapmak gibi daha çok toplumsal ve dışsal olarak dayatılan faaliyetler için önem arz ettiği düşünülmektedir. Çünkü sıklıkla birçok birey için bu eylemler çok da ilgi çekici değildir ve içsel güdülenme ile nadiren ortaya çıkarlar (Taylor vd., 2014, s.343).

Organizmik Bütünleşme Kuramı, değerler ve yönlendirmelerin içselleştirilerek bütünleştirilmesini aynı zamanda da dışsal güdülenmenin dinamikleri ve gelişimini anlamayı amaçlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985a). Öz Belirleme Kuramına göre bireyler, her zaman içsel olarak güdülenemezler ve bazı dışsal yönlendirme ya da eylemlere ihtiyaç duyarlar. Bu noktada, kurama göre önemli olan bireylerin bu dışsal güdülenme mekanizmalarını kendi özlerinde düzenlemeleri ve bütünleştirmeleridir (Deci ve Ryan, 2002, s.14; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Deci, 2000c). Kurama göre dış kaynaklar temelli oluşan motivasyona, dışsal motivasyon denilmektedir (Demirbaş, 2014). Önemli olan bireylerin bu dışsal güdülenme mekanizmalarını içsel süreçlerinde değerlendirmeleri ve kendi hedef ve yönelimlerine uygun hale getirmeleridir. Dışsal güdülenmeye karşın içsel olarak güdülenerek yapılmış eylemler ve

deneyimlerden alınan doyumun, olumlu anlamda oldukça farklı olduğu ifade edilmektedir. Kuram, içselleştirme sürecinde bireyin doğuştan sahip olduğu bütünleştirici eğilimler kavramına odaklanmaktadır. Bu süreçler, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu kolaylaştırmanın yanı sıra bu ihtiyaçların karşılanmasını önleyici sosyal bağlamları kontrol altında tutmaktadır (Yeşilyurt, 2008; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Deci, 2000c; Ryan, 1995).

Kuram, dışsal güdülenmenin içselleştirilme derecesi ve düzenlenme sürecindeki aşamaları, süreklilik gösteren bir sınıflandırma içerisinde açıklamaktadır. Buna göre, bireyler dışsal güdülenme mekanizmalarını düzenleme ve bütünleştirme süreçlerini bir dizi aşamalar halinde gerçekleştirmektedirler (Deci ve Ryan, 2002, s.15). Bu süreç, pasif olan yönlendirilen güdülenme veya güdülenememekten başlayarak aktif bir bütünleştirme sürecine kadar ulaşmaktadır. Farklı güdülenmeler aracılığıyla davranışın içselleştirilmesi ve bütünleştirilmesi sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2002, s.16; Yeşilyurt, 2008; Ryan ve Deci, 2000c).

İçselleştirme, insanların dıştan gelen ve dayatılan değerleri kabul etmelerini, bütünleştirme ise kişinin kendi özünde bu değerleri düzenleyip benliği ile bütünleştirmesini ifade etmektedir (Özer, 2009). Organizmik Bütünleştirme Kuramına göre, dışsal güdülenmeyi içselleştirme sürecinde yer alan aşamalar; dışsal düzenleme (external), içe yansıtılmış düzenleme (introjected), özdeşimsel düzenleme (identified) ve özümsemiş düzenlemedir (integration) (Deci ve Ryan, 2000; Demirbaş, 2014; Zhou, Ma ve Deci, 2009, s.492).

Dışsal düzenleme aşamasında, birey yeteri kadar özerk davranmamaktadır ve içselleştirme mevcut değildir. Birey, daha çok sosyal çevreden gelen baskılar ve düzenlemelere göre hareket etmektedir. Dışsal düzenlemede, dışarıdan gelen ödül ya da ceza gibi araçsal faktörler birey için odak noktadır (Deci ve Ryan, 2000).

İçe yansıtılmış düzenlemede, dışsal motivasyon kısmen içselleştirilmektedir. Dışsal düzenlemede davranışın kaynağı dışarıdan gelen baskı ve güçler iken içe yansıtılmış düzenlemede bireyin kendisidir. Bireyler utanma ya da suçluluk gibi nedenlerden ötürü içsel düzenleme gerçekleştirirler. Davranışlar, tam olarak öz belirlenmiş değildir (Deci ve Ryan, 2000; Zhou, Ma ve Deci, 2009).

Özdeşimsel düzenlemede, bireyler davranışının kendi için değerinin farkındadır. Bu aşamada davranış, içselleştirilerek bireyin kendi istek ve değerlerine göre şekillenmektedir. Böylece, davranış kişi değer verdiği için daha özerk biçimde gerçekleştirilir. Örneğin, birey spor yapmayı kendi sağlığı ve iyi oluşu için önemli bir faaliyet olarak kabul edip tanımlarsa, daha istekli bir biçimde ve doyum alarak egzersiz yapacaktır (Deci ve Ryan, 2000).

Özümsenmiş düzenlemede ise dışsal motivasyonun içselleştirilmesi tam anlamıyla gerçekleştirilmiştir. Burada, davranış kişinin kendisi için değerli olarak kabul edilmenin yanı sıra bireyin benliğinde özümsenip bütünleştirilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Zhou, Ma ve Deci, 2009).

2.1.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory)

Nedensellik Yönelimi Kuramı, temel olarak bireylerin sosyal bağlamlarda kişilerarası etkileşimler aracılığıyla geliştirdikleri içsel kaynaklarına odaklanmaktadır (Yeşilyurt, 2008). Bu alt kuram özellikle sosyal ortamların, özerk davranışlar ve deneyimler üzerindeki etkileriyle ilgilenmektedir (Deci ve Ryan, 2002, s.20; Cihangir-Çankaya, 2005). Aynı zamanda, hedef yönelimli davranışların düzenlenmesinde etkili olan bireysel farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Bireylerin davranışlarında ve karar vermesinde, sosyal çevre önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal çevre, bazen davranışı ödüllendirirken bazen de sınırlandırıp cezalandırma yetkisine sahiptir. Birey bir davranışı seçerek, kendi ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda hareket etmiş ve öz-belirleyici davranmış olur. Böylece kişi, amacına yönelik bir eylemde bulunmuş olur (Özer, 2009). Bu bağlamda, kuram kişilerin davranışlarını düzenlemelerinde etkili olan 3 nedensellik yöneliminden söz etmektedir. Bunlar: Özerklik yönelimi, kontrol yönelimi ve kişisel olmayan yönelim olarak adlandırılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b; Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Ryan, 2002, s.21; Black ve Deci, 2000).

Özerklik yönelimi, bireylerin kendi davranışlarını başlatmaları ve düzenlemeleri açısından yüksek derecede deneyimlenmiş ve özümsenmiş bir seçim süreci içermektedir. Bir birey özerk yönelime sahip olduğunda, öz-belirleme ve seçimleri için fırsatlar aramaktadır. Özerklik yönelimi düzeyi yüksek olan durumlarda, bireyler daha fazla içsel olarak güdülenmektedirler ve dışsal ödüllere karşı öz-belirlenmiş davranışlar sergilemeleri daha fazla

olasıdır. Sonuç olarak bu yönelimde, bireyler dışsal ödüller tarafından daha az kontrol edilmektedirler (Deci ve Ryan, 2002, s.21; Taylor vd., 2014, s. 343; Assor, Vansteenkiste, Kaplan, 2009). Özerklik yönelimi; bir kişinin içsel motivasyonu sağlamak için çevre tarafından ne derece teşvik edildiğini ve verilen bilgilendirici geri bildirim yönümlerindeki etkilerini ele almaktadır. Özerklik yönelimi yüksek bir birey, daha yüksek bir öz-başlama (self-initiation) düzeyi göstermekle birlikte, zorlu ve ilginç olan faaliyetlere daha fazla ilgi duymakta ve kendi davranışları için daha fazla sorumluluk alma eğilimi sergilemektedir (Deci ve Ryan, 1985b; Taylor vd., 2014, s. 343).

Kontrol yönelimi; bireylerin davranışlarının çevre ya da kendi içlerindeki kontrollere göre düzenlenmesini içermektedir. Davranışların belirlenmesinde temel etken, dıştan ya da içten gelen başlatma ya da düzenleme baskısıdır (Deci ve Ryan, 2002). Yüksek düzeyde kontrol yönelimli bireyler, eylemleri, yapmaları gerektiğini ya da zorunlu olduklarını düşündükleri için yaparlar. Kontrol odaklı olduğunda, bireyler kontrol edici olan olayları ya da durumları ararlar, seçerler ve yorumlarlar. Aynı zamanda bu bireyler, kendilerini motive etmek için kontrol edici olaylara güvenme eğilimi göstermektedirler. Bir birey kontrol yönelimli olduğunda, o bireyin davranışlarında dışsal ödüller belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, maddi ya da statü gibi bazı faktörler bu bireylerin meslek seçiminde çok önemli belirleyici etmenlerdir. Aynı zamanda bu bireylerin, diğer tüm kararları vermelerinde bu dışsal faktörler önemli ölçüde etki etmektedir (Deci ve Ryan, 1985b; Taylor vd., 2014, s. 342).

Kişisel olmayan yönelim; bireylerin davranışlarında istemli kontrollerinin dışındaki deneyimlerini içerir. Kişisel olmayan yönelime sahip bireyler, istenen sonuçlara güvenilir bir biçimde ulaşmak için davranışlarını düzenleyemeyeceklerine inanma eğilimindedirler (Deci ve Ryan, 2002, s.21). Kişisel olmayan yönelim yüksek düzeyde olduğunda, bireyler bir işi yapmak için kendilerini beceriksiz görmekle birlikte belli bir durumda uzmanlaşamayacaklarına inanırlar. Bu bireyler, görevleri çok zor ve karmaşık ve sonuçları da davranıştan bağımsız olarak deneyimlemektedirler. Kişisel olmayan yönelim, genellikle kişinin mevcut durum hakkındaki depresif duyguları ya da yeni durumlara girme konusundaki güçlü anksiyetesi ile ilişkilidir (Deci ve Ryan, 1985b).

2.1.4. Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory)

Kuram, bireylerin doğuştan getirdikleri üç temel psikolojik ihtiyaca odaklanmaktadır. Bu temel psikolojik ihtiyaçlar; özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik ihtiyaçlarıdır. Kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması iyi oluş ile ilgilidir. Kuramın ilgilendiği temel nokta; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının psikolojik ruh sağlığı ve iyi oluş ile ilişkisidir (Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Ryan, 1985a).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, kişisel gelişim, psikolojik büyüme ve bütünleşme için gerekli olan temel besin kaynaklarıdır (Ryan, 1995). Yeterlik, kişinin farklı iç ve dış sonuçları nasıl elde edeceğini anlamayı, zorlu eylemlerde başarılı olmasını ve istenilen sonuçlara ulaşmada etkin olmayı; ilişkisellik, karşılıklı saygı temelli güven oluşturmayı ve sosyal bir çevre içerisinde diğerleriyle ilişkilerinden doyum sağlamayı; özerklik ise, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve sürdürmesini aynı zamanda da bireyin seçim yapmasını ve kendi davranışları için sorumluluk almasını belirtir (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Kuram, üç temel psikolojik ihtiyacın yaşamsal bir önem taşıdığını ve bu psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının öznel iyi oluşa yol açarken, doyurulmamasının ise bazı patolojilere yol açacağı ifade etmektedir. Kuramda, temel psikolojik ihtiyaçların karşılandığı koşullar altında bireyin sağlıklı psikolojik gelişimini tamamlayabileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda; temel psikolojik ihtiyaçlar tüm insanlık için evrensel özellikler taşımaktadır ve kuramın geçerliliği farklı kültürler ve gelişimsel süreçlerde sınanmaya devam edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Kurama göre, insanlar farklı sosyal bağlamlarda psikolojik ihtiyaçlarını doyurma anlamında aktif varlıklardır. Bu anlamda insan, ilgileri ve değerleri doğrultusunda davranışlarını ve kendini düzenleyebilen aktif bir organizma olarak değerlendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000a; Deci vd., 1991; Deci ve Ryan, 1990; Deci ve Ryan, 2000).

Bu alt kuramda ele alınan ihtiyaçlar, fiziksel olmaktan ziyade psikolojik ihtiyaçlardır. Aynı zamanda, biyolojik organizmadan daha çok sosyal ve psikolojik organizma ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar, hayatta kalmanın ön koşulu niteliğinde olup psikolojik büyüme, bütünleşme ve iyi oluş için gerekli kaynaklar olarak kabul edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan, 1995; Deci ve Ryan, 2000). Bu anlamda, temel psikolojik ihtiyaçlar ruh sağlığının

temel belirleyicileri olarak ele alındığında yaşamsal fonksiyonların etkili bir biçimde yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır (Uzman, 2014).

Bu alt kuram, bireylerin optimum işlevsellik gösterme kapasitesinin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyumuna bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, bu temel psikolojik ihtiyaçların sosyal çevre tarafından desteklenmesi ve geliştirilmesi bireylerin psikolojik olarak bütünleşmesi ve ruh sağlığı üzerinde önemli olumlu etkiler oluşturmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005; Campbell vd., 2015). Özerklik, yeterlik ve ilişkisellik temel psikolojik ihtiyaçları ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2. ÖZ BELİRLEME

Deci, Connel ve Ryan' a (1989) göre öz-belirleme; bireylerin kendi davranışlarını başlatmalarında ve düzenlemelerinde özerk bir biçimde içsel motivasyon ile seçim yapabilmeleridir. Öz belirleyici olma, bireyin istek ve değerleri doğrultusunda kendi seçimlerini yapabilmesi olarak ifade edilmektedir. Öz belirlenmiş bir davranışta, bireyin yaptığı seçimler dış güç ve yönlendirmelerle değil kişinin içsel motivasyonu, değerleri, istekleri ve beğenileriyle belirlenmektedir (Kermen, 2013; Deci vd., 1991; Cihangir-Çankaya, 2005). Öz-belirleyici olmanın temeli olan ve bireyi bağımsız davranışlara yönelten bu içsel motivasyon, kişinin gelişiminde ve sosyal çevreye uyum sağlamasında kritik bir önem taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2001).

Öz-belirleme kavramı, insanların öznel iyi olma ekseninde aktif ve gelişim yönelimli bir doğaya sahip olduğunu vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Bu yönde yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır ki; özerk davranma eğilimi ve düzeyi, psiko-sosyal işlevsellikle, iyi oluş ve olumlu duygulanma ile pozitif yönde (Soenens vd., 2007; Sheldon vd., 1996); depresyon, anksiyete, mutsuzluk gibi olumsuz duygudurumlar ile ise negatif yönde ilişkilidir (Sheldon vd., 1996).

Yapılan pek çok araştırmada, öz belirleme ya da özerk davranma düzeyi ile iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Örneğin; Sheldon ve arkadaşları' nın (2004), Çin, Kuzey Kore, Tayvan ve ABD' de yaptıkları araştırmada, bireyin kendi istek ve hedefleri doğrultusunda sergilediği özerk davranış eğilimlerinin, öznel iyi olmayı pozitif yönde yordadığı ortaya konmuştur. Rusya, Kuzey Kore, Türkiye ve ABD'de

yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarına göre ise; incelenen tüm ülkelerde, kültürel değerlerin bireylerin öznel tutum ve değerleri doğrultusunda içselleştirilmesinin ve öz belirlemenin ruh sağlığı ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Chirkov vd., 2003).

Öz-belirleme, hiçbir baskı altında olmadan ve mecburiyet hissetmeden kişinin kendi seçimlerini özgürce yapabilmesidir. Öz-belirleyici olmak, kişinin aktivitelerinde kendi istek ve hedeflerini göz önüne alarak bazı davranışlara yönelmesidir (Kermen, 2013). Kuram, farklı sosyal bağlamlarda bireylerin öz belirlenmiş diğer bir deyişle kişinin kendi istek ve güdüleriyle şekillenmiş davranışlarını sağlıklı psikolojik büyüme ve bütünleşme için temel kavramlar olarak kabul etmektedir (Ryan, 2009).

Sonuç olarak, kurama göre öz belirleme, bireyin davranışlarını düzenlemesinde ve eylemde bulunmasında dış faktörlerden daha çok kendi içsel değerleriyle hareket etmesi, yaşamının sorumluluğunu alarak seçimler yapmasıdır (Cihangir- Çankaya, 2005, s.9).

2.3. ÖZNEL İYİ OLUŞ

Evrensel bir kavram olan mutluluk, her bireyin sağlıklı ve bütünsel gelişimi için gerekli olan temel bir ihtiyaçtır. Günlük yaşamda mutluluk olarak ifade edilen bu kavram psikolojide “öznel iyi olma” veya “iyi oluş” olarak ele alınmaktadır (Diener, 2000). “İyi oluş” kavramı son yıllarda yaşamın her alanında daha fazla dikkat çekmekte ve bireyler üzerindeki etkileri daha fazla araştırılmaktadır (Tian vd., 2014). Öznel iyi oluş, bireylerin nasıl bir yaşama sahip olduklarını kendi içlerinde değerlendirmeleridir (Cihangir-Çankaya, 2005). Diğer bir ifadeyle, yaşamdan alınan doyum, öznel iyi oluş olarak ifade edilmektedir (Özer, 2009). Kişilerin, kendi yaşamlarını değerlendirmeleri ne kadar çok olumlu duygu ve düşünceler içeriyor ise öznel iyi oluş düzeyleri de o denli yüksek olmaktadır. Öz Belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının iyi oluş için gerekli olduğunu ve öznel iyi olma ile aralarında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005).

Öznel iyi oluş kavramı; bireyin içinde bulunduğu durumda kendini ne seviyede mutlu hissettiği ve bunun yanı sıra yaşamına ilişkin doyum düzeyi ile ilişkili bir kavramdır. Kişi, içinde bulunduğu mevcut yaşamı ile sahip olmak istediği yaşama ilişkin koyduğu standartlarını karşılaştırarak iyi oluş düzeyini şekillendirmektedir (Sezer, 2011).

Öz Belirleme Kuramı, öznel iyi oluş için doğuştan getirilen özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasını ve bu ihtiyaçların sosyal çevre tarafından desteklenmesi gerekliliğini öne sürmektedir. Kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçlar karşılandığı derecede öznel iyi oluş düzeyi artmakta aksi takdirde ise bireylerin iyi oluş düzeyleri azalmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b).

Buna göre, psikolojik büyüme ve bütünleşme için gerekli olan temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasında bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin desteği önemli bir gerekliliktir. Bu doğrultuda kuram, çeşitli gelişimsel dönemler ve aile, arkadaşlık, işyeri gibi sosyal bağlamlarda öznel iyi oluş düzeyini arttırmada etkili olabilecek kolaylaştırıcı koşulları açıklamaktadır. Öz Belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların tüm aileler, sosyal gruplar ya da kültürlerde eşit değere sahip olmadığını ancak bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasının tüm sosyal ve kültürel bağlamlarda olumsuz psikolojik sonuçlara yol açacağını savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Sonuç olarak, temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması başta psikolojik büyüme ve bütünleşme olmak üzere öznel iyi oluş için fonksiyonel bir önem arz etmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

2.4. TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR

Kendini düzenleme, yaşam amaçları, ihtiyaç ve ihtiyaç doyumu gibi konular Öz Belirleme Kuramının ele aldığı temel kavramlardır (Deci ve Ryan, 2008; Niemiec ve Ryan, 2009). İhtiyaç kavramı, genellikle iki farklı yaklaşımla ele alınmıştır. İlkinde, ihtiyaç kavramı, bireyin genel olarak istek, değer, hedef ve arzularını içeren hemen her türlü motive edici güç ile eş değerdir. Diğer yaklaşımda ise, psikolojik gelişim ve sağlık için gerekli olan ihtiyaçlardır. Bu yaklaşıma göre ihtiyaçlar, tıpkı bir bitkinin gelişimi için suya ve gün ışığına ihtiyacı gibi kişisel gelişim ve bütünleşme için gerekli olan temel besinler olarak ifade edilirler (Ryan, 1995). İnsanların kendi kendilerini motive etmeleri ve kişilik bütünlükleri için şart olan ve doğuştan gelen temel psikolojik ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların doyurulması sonucunda ortaya çıkan psikolojik büyüme ve bütünleşme süreçleri kuramın ilgi alanını oluşturmaktadır (Kındap, 2011).

İhtiyaç kavramının tanımı, farklı disiplin alanları ve yaklaşımlara göre bazı değişkenlikler göstermektedir. Kavram, bazı disiplinlerde daha çok fizyolojik anlamlar taşırken bazı yaklaşımlarda ise daha çok psikolojik anlamlar taşımaktadır. Bu nedenle ihtiyaç,

hem fiziki hem de psikolojik bir gereklilik olarak ele alınabilen bir kavram olma özelliği taşımaktadır. Fizyolojik ve psikolojik olan bu ihtiyaçlardan fizyolojik olanlar, insan canlılığının devamı için şart iken psikolojik ihtiyaçların giderilmemesi insan canlılığı için bir tehdit değildir. Ancak psikolojik ihtiyaçlar giderilmezse bireyde bir gerginlik durumu ortaya çıkar ve bu bireyin psikolojik iyiliği için istenmeyen olumsuz bir durumdur (Ercoskun ve Nalçacı, 2005, s. 353). İhtiyaç kavramı ister fizyolojik ister psikolojik olarak ele alınsa da tüm yaklaşımlarda ortak olan nokta, kavramın yoksunluk duygusu barındırmasıdır. İhtiyaç, bireyin fiziksel, sosyal ve duygusal yönlerden sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli olan unsurları ifade etmektedir. Bireylerin ihtiyaçları ise zamana ve bağlama göre farklılaşmaktadır. Yaş, sosyo-kültürel özellikler ve yetenekler gibi birçok faktör bireylerin ihtiyaçlarını etkilemekte ve değiştirmektedir (Özer, 2009; Hamurcu, 2011).

Bireylerin, davranışlarının altında yatan ve her bireyde farklılık gösteren ihtiyaçlar bilinerek, bireyin davranış yapıları daha iyi anlaşılabilir. İhtiyaçların yeterince anlaşılıp karşılanması, bireyin kişiliği üzerinde olumlu bir etkinin oluşmasında katkı sağlayabilecektir (Ercoskun ve Nalçacı, 2005, s. 354- 355).

Öz Belirleme Kuramına göre, bireyi motive eden ve eyleme geçiren bazı içsel ve dışsal motive kaynakları bulunmaktadır. İçsel motive kaynakları, kişinin kendi istek, hedef ve değerlerini ifade ederken; dışsal motive kaynakları ise sosyal çevrenin kişiye sunduğu ödül, ceza gibi mekanizmaları ifade etmektedir (Taylor vd., 2014). Kuram, ihtiyaç kavramını ele alırken konuya sadece teorik olarak bakmayıp bunun altında yatan bütünsel organizmik süreçlerle ilgilenmiştir. İhtiyaç kavramını, psikolojik ihtiyaçlar olarak vurgulamakla birlikte bunları sonradan kazanılan değil doğuştan getirilen süreçler olarak ele almaktadır (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Deci, 2000b; Campbell vd., 2015). Aynı zamanda ihtiyaçları, geleneksel yaklaşımların aksine fizyolojik düzeyden ziyade psikolojik düzeyde tanımlamaktadır. Böylece kuram ihtiyaçları, devam eden psikolojik büyüme, bütünleşme ve iyi oluş için gerekli olan ve doğuştan getirilen yaşamsal psikolojik besinler olarak tanımlamaktadır. Bu ihtiyaçların doyurulması, bireylerin işlevsel fonksiyonellikleri ve ruh sağlıkları için önemli bir gerekliliktir (Campbell vd., 2015). Öz Belirleme Kuramı özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarından herhangi birinin ihmal edildiği durumlarda, sağlıklı gelişimin tamamlanamayacağını ileri sürmektedir. Kısacası, kurama göre ruh sağlığı için bu üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri ya da ikisi değil tamamının doyumu gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2000a; Cihangir-Çankaya, 2005). Uzman' ın (2014) üniversite öğrencileri ile yaptığı

araştırmanın sonucuna göre; temel psikolojik ihtiyaçlar ile psikolojik semptomlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması psikolojik bozukluklara yol açmaktadır. Ve de temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, ruh sağlığına olumlu katkılar sağlamaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağlandığı takdirde bireylerde depresif belirtiler, anksiyete, somatizasyon gibi olumsuz duygulanmalar azalmakta ve yaşamdan alınan doyum artmaktadır (Ryan, Patrick, Deci ve Williams, 2008).

Bireylerin sosyal çevrelerinden aldıkları destek, onların psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan sosyal çevre; bireye farklı seçenekler sunma, herhangi bir baskıya sahip olmama ve cesaretlendirme, teşvik gibi olumlu özelliklere sahiptir (Cihangir-Çankaya, 2005; Deci ve Ryan, 1990). Kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağlayan geniş davranış yelpazesi, farklı kültürlerin bakış açıları ve bireyler arası farklılıklar gibi faktörlerden ötürü çeşitlilik göstermektedir. Her durumda, bireylerin kültürleri ne olursa olsun temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu, sağlıklı gelişim ve iyi oluş için temel bir gerekliliktir (Deci ve Ryan, 2000).

Sheldon ve Bettencourt' in (2002) araştırmasına göre; özerklik ve diğerleriyle ilişki içinde olma temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu, grup aktivitelerinde içsel motivasyonun varlığını, yüksek düzeyde grup aktivitelerine katılımı, gruba bağlılığı, pozitif duygudurumu ve düşük düzeyde negatif duygudurumu yordamaktadır.

Yetişkinlerle yapılan birçok araştırma temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının, özel ve genel bağlamda bireylerin iyi oluşu ile doğrudan ilişkili olduğunu ve de her bir temel psikolojik ihtiyacın iyi oluşa benzersiz katkı sağladığını göstermektedir (Tian, Chen ve Huebner, 2014).

Dolayısıyla kurama göre, insanlar büyüme ve gelişme yönünde doğuştan doğal bir eğilime sahiptirler. Sosyal ve kültürel bağlamlar, temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması yönünde gerekli destek sağladıklarında bireyler psikolojik büyüme ve bütünleşmelerini gerçekleştirebilmektedirler (Cihangir- Çankaya, 2005, s.4).

Kuramda, yaşamın ilk yıllarından itibaren önemi vurgulanan üç temel psikolojik ihtiyaç; yeterlik, ilişkisellik ve özerklik ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000a). Aşağıda, bu üç temel psikolojik ihtiyaca ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.4.1. Özerklik

Özerklik, kişinin içsel motivasyon kaynaklarını kullanarak kendi davranışlarını yönetme- başlatma ve sürdürme anlamlarını taşımaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005; Taylor vd., 2014). Özerklik ihtiyacı, bireyin herhangi bir durumda karar verme ya da harekete geçmede hedefleri doğrultusunda kendini bağımsız hissetmesi ve sorumluluk duygusunu yaşamasıdır (Musaagaoglu, 2004; Taylor vd., 2014). Bu bağlamda çok yönlü bir varlık olan insanda, özerklik onun düşünce, tutum, inanç, duygu ve davranış gibi yönlerinin tümünü içermektedir (Erçevik, 2014).

Bireyler, herhangi bir durum karşısında veya sorun ile başa çıkma konusunda eyleme geçme ve hangi eylemi yapacaklarına karar verme ihtiyacı duymaktadırlar (Uzman, 2014; Campbell vd., 2015). Julien, Guay, Senecal, Poitras' a (2009) göre; eylemlerinde daha özerk olan ve kendi istekleri doğrultusunda hareket eden bireyler psikolojik rahatsızlıklar ve stres faktörleri ile daha az karşılaşmaktadırlar.

Özerklik, bireyin kendi değer sistemini oluşturarak kişisel hedeflerini belirlemesi olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, özerk davranışlarda temel belirleyici olan şey bireyin yaşamında öznel yargıları aracılığıyla aktif olması ve kararlarını özgür iradesiyle vermesidir (Campbell vd., 2015). Özerlik, kişinin davranışı başlatmada, sürdürmede ve sonlandırmada kaynağın kendisi olması ve kendi motivasyonu ile hedeflediği eylemleri gerçekleştirme arzusudur (Ntoumanis, Edmunds, Duda, 2009). Özerkliğin gelişmesi ile birlikte bireyler yaşamları boyunca farklı seçenekler arasından kendi içsel motivasyonları doğrultusunda tercihlerde bulunup bilinçli ve öz belirlenmiş kararlar verebilmektedirler (Musaagaoglu ve Güre, 2005; Ryan, 2009; Morsünbül, 2012; Taylor vd., 2014). Özerklik düzeyi yüksek bireyler; bağımsız olarak çalışma isteği, bireysel olarak yapabilecekleri, kendilerini ifade edecekleri işlerde çalışma isteği, başkaları tarafından kontrol, denetlenme ve yönlendirilmeyi istememe, sosyal baskılardan uzak durma ve karşı gelme davranışlarına sahiptirler (Murray, 1938; Akt., Hamurcu, 2011). Öz Belirleme Kuramına göre, özerklik ihtiyacı temel psikolojik ihtiyaçlar içerisinde en önemli olanıdır ve yeterlik ve ilişkisellik

ihtiyaçlarının ön koşuludur. Kurama göre, özerklik ihtiyacının karşılanmaması durumunda bireyler, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde gideremeyeceklerdir (Deci ve Ryan, 1985b; Ryan, 1995; Ryan, Lynch, Vansteenkiste, Deci, 2011). Ergenlikte özerkliğin gelişimini açıklayan bazı geleneksel ve çağdaş bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, psikodinamik yaklaşıma göre özerklik gelişimi, çocuk ile ebeveynleri arasındaki ilişkilerin ergenlik döneminde ortaya çıkan bireyleşme ve özerklik sonucu eşitlikçi bir hale gelmesini ifade etmektedir. Bilişsel yaklaşımda ise özerklik, bireylerin farklı seçenekler arasından kendi hedef ve istekleri doğrultusunda birini seçerek karar vermeleri ve harekete geçmeleri anlamını taşımaktadır (Musaağaoğlu ve Güre, 2005).

2.4.2. Yeterlik

Yeterlik, bireyin başarılı olabileceğine inanarak kendi yeteneklerinin ve gücünün farkında olması anlamına gelmektedir (Özer, 2009, s.9). Yeterlik, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal unsurları barındıran ve süreci yönetmeyi içeren bir kavramdır. Kişinin, belirli bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusundaki yargısı ve aynı zamanda da kendi hedeflerini belirleyip o hedefler doğrultusunda sonuca ulaşmadaki görevlerini yerine getirmesi, o kişinin yeterlik algısını oluşturmaktadır (Çapulcuoğlu, 2012, s.58; Cihangir-Çankaya, 2005). Yeterlik ihtiyacı, belli bir durum ile başa çıkma konusunda bireylerin kendi yeteneği olduğu inancına sahip olmasıdır. Kurama göre, sosyal çevre tarafından verilen olumsuz söylemler, kişinin yeterli olduğu inancını sarsabileceği gibi herhangi bir aktiviteye dahil olma konusunda adım atamamalarına yol açabilmektedir (Uzman, 2014).

Yeterlik, bireyin bir işin sonuçlarını kontrol etme ve hedefe ulaşmadaki deneyimleri ile ilgili çabalarını kapsamaktadır. Diğer bir deyişle kavram, bireylerin ulaşmak istedikleri hedefler ile ilgili görevleri yönetmek ve etkilemek anlamlarına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1990). Yeterlik algısı, bireylerin hayatlarındaki zorluklar ile baş etmeleri ve bunları aşmaları için önemli bir gerekliliktir. Fakat bireylerin yeterlik algılarının korunması ve geliştirilmesi karşılaştıkları zorlukların onların kapasitelerine uygun olmasına bağlıdır. Öz Belirleme Kuramına göre yeterlik, zamanla elde edinilen bir beceri ya da yetenek değil, daha ziyade eyleme geçmek için bireyin hissettiği güven ve etkin olma duygusudur (Deci ve Ryan, 2002, s.7). Aynı zamanda yeterlik ihtiyacı, bireyin çevresi ile etkileşiminde etkili ve aktif olma deneyimini içermektedir (Campbell vd., 2015).

Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, pozitif ruh sağlığı için yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının devamlı olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Yeterlik, kişinin daha etkili davranması ve amaçlarına ulaşmasına ilişkin duyguları taşırken özerklik, bireyin etkinliklerini ve amaçlarını kendisinin seçerek bunların içsel değerleri ile örtüşmesi duygusunu taşımaktadır. Bu bilgiye dayanarak, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu ifade edilebilir (Sheldon, Ryan ve Reis, 1996; Akt., zer, 2009, s.25).

Cho, Harist, Steele ve Murn' n (2015) ğrencilerin liderlik motivasyonları ile temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmanın sonuçlarına göre; yeterlik ihtiyacının doyumunu ile liderlik motivasyonu türleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre; öğrencilerin herhangi bir problem karşısında, onunla baş etme konusunda kendileri ile ilgili olumlu inançları onların lider olma yönündeki içsel motivasyonlarını arttırmaktadır.

2.4.3. İlişkisellik

İlişkisellik ihtiyacı, diğerleriyle sağlıklı iletişime girme ile onlarla bütünleşme eğilimi ve insanlar tarafından kabul edilme anlamları taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2002, s.7). Diğerleriyle olan ilişkilerinden dolayı iyi duygulara sahip kişiler onlar ile olan yaşamlarından mutlu olurlar ve kendilerini güvende hissederler. Dolayısıyla, diğerleriyle ilişki içinde olma ihtiyacından doğan iyi olma duygusu, bireylerin sağlıklı kişilik gelişimlerine ve iyi oluşlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2008, s.60). İlişkisellik ihtiyacı, diğerleriyle karşılıklı zen ve ilgi paylaşımını içermektedir. (Campbell vd., 2015).

İlişkili olma ihtiyacı, sosyal evre ve diğer bireylerle ilişki kurmanın önemini vurgulamaktadır. Ancak birey diğerleri ile ilişkide bulunurken özerklik destekleyici ilişkiler kurarak özerklik ihtiyacının da doyumunu sağlamalıdır. Böylece kişi hem özerkliğini koruyup hem de sosyal evre ile tatmin edici ilişkiler kurabilmektedir. Bu durumda ilişkisellik ihtiyacının öz-belirleme kavramı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilmektedir (zer, 2009, s.26). Bireylerin mutluluğu ve özel iyi oluşu, sosyal çevreleri ile sağlıklı ilişki kurmalarına ve bu ilişkileri sürdürmelerine bağlıdır. Örneğin, bireyler stresli durum ile karşılaştıklarında, diğerlerinden yardım isteyebileceklerini bilirler ve böylece daha iyi hissederler (Uzman, 2014). Bireyler, diğer kişilerle duygusal olarak kendilerini yakın hissettikleri takdirde ilişkisellik ihtiyaçları karşılanmaktadır (Ratelle ve Duchesne, 2014; Uzman, 2014).

Cho, Harrist, Steele ve Murn' ün (2015) öğrencilerin liderlik motivasyonları ile temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmanın sonuçlarına göre; ilişkisellik ihtiyacının doyumu ile liderlik motivasyonu türleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre; öğrencilerin sosyal çevreleri ile ilişki içinde olmaları onların lider olma yönündeki içsel motivasyonlarını arttırmaktadır.

2.5. ERGENLİK DÖNEMİNDE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR

Ergenlik dönemi, diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı ve bireyselleşmenin en fazla önem kazandığı kritik bir gelişim dönemidir (Petanidou vd., 2013; Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2011).

Ergenlik, yetişkin rol ve sorumluluklarına ulaşmada önemli bir geçiş dönemidir. Bu geçiş döneminde yüksek düzeyde psikolojik, fiziksel ve sosyal değişimler yaşanmaktadır. Ergenlerin bu çok yönlü değişim sürecine ve sonuçlarına etki eden farklı sosyal bağlamlar bulunmaktadır. Aile, ergenler için hala ilk ve en önemli sosyal bağlam olmakla beraber okul ortamı ve akran ilişkileri, ergenlerin gelişimsel süreçlerini etkilemede daha belirleyici bir konum halini almıştır (Steinberg vd., 2004; Jose vd., 2012). Ergenlik döneminin aile ilişkilerinde meydana gelen değişimler sonucu ergen öğrenciler ailece yapılan etkinliklere giderek daha az zaman ayırmaktadırlar ve daha çok akran ve okul deneyimlerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla ergen öğrencilerin aileleri ile geçirdikleri süre anlamlı düzeyde düşerken okul ortamında akranları ile geçen süre giderek artmaktadır (Larson vd., 1996; Larson ve Verma, 1999).

Ergenlik dönemindeki köklü ve kalıcı değişimlerin, sosyal çevre eksenindeki bazı faktörlere bağlı olarak olumlu (atılganlık, yüksek özgüven, empatik, yüksek öz saygı gibi) ya da olumsuz sonuçları (psikosomatik şikayetler, antisosyal davranış bozuklukları, anksiyete, depresyon, düşük özgüven gibi) görülebilmektedir (Rhodes vd., 2013). Bu noktada, Öz Belirleme Kuramı, ergenlerin gelişiminde sözü edilen sosyal bağlamların etkisini açıklarken, bu sosyal bağlamların özerklik destekleyici ve teşvik edici olup olmamaları ile temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna etkilerini vurgulamaktadır (Deci ve Ryan, 2009).

Okul ortamı ve akran ilişkilerinin, ergenlerin duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçlerini etkilemede gittikçe artan düzeyde kritik bir rolü vardır (Walsh, Harel-Fisch, Fogel-

Grinvald, 2010; Vedder, Boekaerts, Seegers, 2005). Çünkü ergenler çocukluktan itibaren en çok vakit geçirdikleri ve kişiliklerinin ilk tohumlarını atan aile bağlamından sonra vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamı aracılığıyla akranları ile geçirmeye başlamışlardır. Bu nedenlerden ötürü, okul sadece ergenlerin akademik ve bilişsel gelişimlerini değil psikolojik, sosyal ve kişilik gelişimlerini etkileyen çok boyutlu sosyal bir organizasyondur (Petanidou vd., 2013; Oberle vd., 2011; Pianta ve Hamre, 2009; Eccles ve Roeser, 2011). Ergenlik döneminde okul ve akran ilişkilerinin artan önemini destekleyecek nitelikte Tian, Liu, Huang ve Huebner' in (2013) ergen öğrencilerle yaptıkları araştırmaya göre, orta ergenlikte öğretmen ve akran desteğinin ergenlerin okul ile ilişkili iyi oluşlarını anlamlı düzeyde etkilediği fakat ebeveyn desteğinin bu dönem için anlamlı bir yordayıcı olmadığı anlaşılmıştır.

Ergenler, çocukluk döneminden farklı olarak ebeveynlerinden daha çok okul ortamı aracılığıyla etkileşim içinde oldukları akranları ile yakın ilişkiler kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Oberle vd., 2011). Araştırmalar göstermektedir ki olumlu okul yaşantıları ile okul bağlamındaki sağlıklı ve destekleyici kişilerarası ilişkiler, ergenlerin sosyal, duygusal iyi oluşlarını ve akademik başarılarını arttırmaktadır. Okul, ergen öğrencilere yeni arkadaşlıklar edinme, öğretmenler ve diğer yetişkinler ile kişilerarası etkileşim ve yaşantı fırsatları sunan merkezi ve temel bir sosyal kurumdur (McLaughlin ve Clarke, 2010; Hamre ve Pianta, 2005; Pianta ve Hamre, 2009).

Öğrenciler, okul ortamında diğer sosyal bağlamlardan farklı olarak daha çok öğretmen ve akran etkileşimine odaklanmaktadır (Bayar, 2010; Tian vd., 2014). Öğrenci- öğretmen iletişimin kalitesi, öğrencinin akademik yeterliği, okula bağlılığı, okul ortamındaki sosyal-duygusal iyi oluşu gibi olumlu özellikleri yordadığı ifade edilmektedir. Özerklik destekleyici öğretmen davranışlarının, ergen öğrencilerde akademik yeterliliği ve özerkliği desteklediği vurgulanmaktadır. Bu noktada ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi amacıyla okul ortamının temel psikolojik ihtiyaçları destekleyecek nitelikte zenginleştirilmesi önemli bir gerekliliktir (Deci vd., 1981).

Diğer yandan akran ilişkileri, ergenlikte diğer gelişim dönemlerine kıyasla çok daha önemlidir. Çünkü ergenler akranları tarafından kabul edilmeye ve akranları ile birlikte sosyal, fiziksel etkinliklere katılıma daha fazla değer verirler. Dolayısıyla akran etkisi, ergenlik döneminde diğer gelişim dönemlerine göre daha kritik bir faktördür (Eccles ve Roeser, 2011). Bu nedenlerden ötürü, ergen öğrencilerin genel yaşamdaki ihtiyaç doyumlarının yanı sıra

spesifik olarak okul bağlamındaki temel psikolojik ihtiyaç doyumları önemli bir evrensel araştırma konusudur.

2.6. ERGENLERDE ALGILANAN OKUL SOSYAL İKLİMİ

Bronfenbronner' e (1979) göre hayatı boyunca insanın gelişimini etkileyen farklı sosyal bağlamlar bulunmaktadır. Sosyal bağlamlar, insan yaşamındaki ekolojik sistemi oluşturmaktadır. Kurama göre ekolojik sistem, bireyin gelişimini etkileyen beş farklı alt sistemden oluşmaktadır. Bronfenbronner' in (1979) ele aldığı bu alt sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Mikrosistem; bireyin yakın ilişkilerinin yer aldığı ve sürekli etkileşim içerisinde olduğu ev, okul, akranlar ve işyeri gibi en temel sosyal bağlamlarıdır. Çocukların ve ergenlerin gelişimini uzun süreli olarak etkileyen ve şekillendiren en temel mikrosistem ögesi ise okul ortamıdır. Çocuklar aile ortamından sonra en fazla süreyi okul ortamında geçirmektedirler. Bu nedenle bir mikrosistem olarak okul bağlamı, çocukların davranışsal ve sosyal gelişimsel süreçlerini etkilemede merkezi bir rol oynamaktadır. Okul bağlamı aracılığıyla ergenler sürekli olarak kişisel ve sosyal etkileşimler kurmaktadır (Bronfenbronner, 1979; Bayar, 2010; Bayar ve Uçanok, 2012; Chit-Kwong, 2006; Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örucü, Çok, 2015; Kılıç, 2010). Bu etkileşimlerin niteliği ise ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına farklı etkilerde hizmet etmektedir. Bu doğrultuda, okul sosyal iklimine ilişkin ergenlerin pozitif algıları, kız ve erkek öğrencilerde akademik, sosyal ve duygusal risk faktörlerine karşı güçlü bir koruyucu faktör ve psikolojik uyum göstergesi olarak görülmektedir (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001; Way, Raddy ve Rhodes, 2007).

Okul iklimi, farklı bakış açılarına göre pek çok farklı boyutta tanımlanmıştır. En yaygın tanımlara bakacak olursak; Welsch (2000), okul iklimini okul ortamındaki yazılı ve yazılı olmayan kuralların niteliğini ve bu kuralların nasıl uygulandığını kapsayan etkileşimsel boyutta bir kavram olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda ise bir sistem olan okulun tüm üyelerinin (öğrenci- öğretmen- veli- yöneticiler- çalışanlar) okuldan okula farklılık gösteren okulun sosyal çevresi ve iç yürütme mekanizmaları hakkındaki düşünceleri olarak ifade edilmektedir (Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996). Tanımlarda görüldüğü üzere okul iklimini açıklarken, sadece iç ve dış çevre hakkındaki fiziksel öğeler değil okul içerisindeki iletişimi, duyguları, tutum ve davranışları etkileyen etkileşimsel/ sosyal öğeler de sıkça ele alınmıştır (Bayar ve Uçanok, 2012; Cheng, 1996). Bu öğelerin tamamı okulun yaşam tarzını

ve kişiliğini ortaya koymaktadır (Balcı, 2013; Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996). Bir diğer tanımda ise okulun üyeleri arasındaki iletişimin niteliği ve sıklığı (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001), okulun fiziksel yapısı (büyüklüğü, ısınma ve aydınlanma şartları gibi) ve bireylerin okul ortamında kendilerini ne derecede fiziksel- psikolojik güvenlik içerisinde hissettiği (Freiberg, 1998) gibi öğeler öne çıkmaktadır.

Okul iklimi, bir okulun kişiliğini oluşturan ve her biri okulu birbirinden ayıran özelliklerdir. Bu özellikler, okul üyelerinin tutum ve davranışlarına etki ederek okul sisteminin niteliğini belirlemektedir. Okulların kimliği olarak kabul edilen sağlıklı okul iklimi, okulun gelişim sürecini ve yaşam kalitesini belirleyen en önemli etken olarak görülmektedir. Okulun kimliği olarak okul iklimi, üyelerin tutum ve davranış tarzlarına önemli ölçüde etki etmektedir (Doğan, 2012; Balcı, 2007; Manning ve Saddlemire, 1996; Johnson, Johnson ve Zimmerman, 1996).

Manning ve Saddlemire (1996), okul sosyal iklimini tanımlarken öğrenciler ile öğretmenler arasında olumlu kişilerarası faktörleri ve bunların etkilerini anlamaya çalışmıştır. İletişimde saygı, güven ve diğerlerinin duyguları ile ilgili olma gibi iletişimsel öğelerin olumlu etkilerini vurgulamıştır. Chit-Kwong' a (2006) göre ise sınıf içi etkileşimsel deneyimler ergen öğrencilerin davranışsal ve sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Mok ve Flynn' ın (2002) öğrencilerin sınıf ortamı deneyimleri ile algıladıkları okul yaşamı kalitesi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin olumlu ve etkileşimsel sınıf içi deneyimleri pozitif okul yaşamı algılarını tek başına etkilemede en önemli faktör olduğu anlaşılmaktadır. Başka araştırmalarda da öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere yönelik destekleyici tavırlarının ve okula ilişkin aidiyet duygusu gibi öğelerin, öğrencilerin olumlu okul sosyal iklimi algıları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001; Price, 2008).

Okula ilişkin olumlu algılar, öğretmen- öğrenci arasında olumlu iletişim, okula ilişkin aidiyet duygusu, yüksek benlik saygısı ve olumlu akran ilişkileri olumlu bir okul sosyal iklimi ile oluşabilmektedir (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001; Price, 2008). Olumlu bir okul iklimi, öğretmen- öğrenci- yönetici arasındaki iletişimin niteliğini belirlemekle birlikte kişilerarası iletişimde etkili olan yazılı ya da yazılı olmayan kuralların zamanla oluşmasına katkı sağlamaktadır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt, Kandemir, 2009, Çavumirza, 2012; Çekirdek,

2014; Freiberg, 1998). Bektaş ve Nalçacı' nın (2013) okul iklimi ile öğrencilerde akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmada; olumlu okul ikliminin öğretmen performansını arttırmada etkili olduğu ve bunun sonucunda da öğrencilerde akademik başarıyı arttırabileceği vurgulanmıştır.

Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv ve Veisson' ın (2007) lise öğrencilerinde iyi oluş ve akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre; okul iklimi parametrelerinden özellikle okulun değer sistemi ve öğrenciler tarafından algılanan öğretmen tavırlarının öğrencilerin hayata ilişkin olumlu kabullerini, fiziksel ve psikolojik iyi oluşları ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Doğan' ın (2012) lise öğrencilerinde okul iklimi algısı üzerine yaptığı araştırmada; sınıf düzeyi arttıkça olumlu okul iklimi algısının arttığı belirtilmiştir. Aynı araştırmanın diğer boyutlardaki verilerine göre; erkek öğrencilerin “olumlu akran ilişkileri” boyutunda kız öğrencilere oranla daha olumlu değerlendirme yaptıkları ve lise öğrencilerinde anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça olumlu okul iklimi algısının pozitif yönde arttığı bulunmuştur. Kuperminc, Leadbeater ve Blatt' ın (2001) araştırma bulguları da cinsiyet ile ilgili bilgiyi doğrular niteliktedir: Olumlu okul iklimi, erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla daha güçlü bir koruyucu faktör olarak işlemektedir.

2.7. ERGENLİK DÖNEMİNDE TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR VE OKUL SOSYAL İKLİMİ

Önemli bir gelişim aşaması olan ergenlik döneminde ergenler, aile, okul, arkadaşlar gibi birçok farklı sosyal ortamda bulunmakta ve bu sosyal ortamlar aracılığıyla bazı yeni deneyimler ve değişimler yaşamaktadırlar. Bu deneyimler, ergenlerin içinde buldukları sosyal ortamlara göre farklılaşmaktadır. Bu dönemde okul ve arkadaşlık ilişkileri ergenler için daha önemli bir konum haline gelmektedir. Okul ortamı, ergen öğrencilere öğretmen ve akran etkileşimleri aracılığıyla farklı deneyimler yaşatmaktadır. Öğrenciler, okul içerisinde öğretmen ve akranları ile olan bu ilişkileri aracılığıyla kendileri ve yaşamları ile ilgili yeni düşünce, inanış ve davranışlar geliştirebilirler (Ertan, 2012; Bayar, 2010; Hannish ve Guera, 2002). Ergenler, diğer sosyal bağlamlara kıyasla en fazla süreyi okulda geçirmektedirler ve böylece okul ortamı öğrencilerin psikososyal gelişimlerini, davranış, değer ve tutumlarını ciddi anlamda etkilemektedir (Roeser vd., 2000). Bu nedenden dolayı öğrencilerin genel yaşam bağlamından ziyade okul ortamı gibi spesifik bir alandaki temel psikolojik ihtiyaçlarını

araştırmanın önemli yararları olacaktır (Tian, Chen ve Huebner, 2014, s.355). Bu noktada Öz Belirleme Kuramı' na göre öğrenci- öğretmen ilişkisi ve öğrenci-akran ilişkisinde özerkliği destekleyici davranışlar, öğrencilerin özerklik, ilişkisellik ve yeterlik psikolojik ihtiyaçlarına olumlu katkıda bulunarak iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

Ergenlik döneminde, artan bireyselleşme ve özerkleşme isteğiyle ergenler için aileden sonra diğer sosyal gruplar ve özellikle de okul ortamı ve arkadaşlık ilişkileri oldukça önemli bir konuma gelmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde ergenler, dış dünya ile daha fazla ilgilenmekte duyguları, davranışları, tutumları ve değerleri üzerinde ebeveyn etkisinden çok akran etkisi görülmeye başlanmaktadır (Kındap, 2011; Larson vd., 2001). Kındap' ın (2011) lise öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; özerk motivasyon ya da öz belirleme düzeyi ile olumlu arkadaşlık ile pozitif yönde; olumsuz arkadaşlık ile de negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Fiziksel ve sosyal faktörler ekseninde olumsuz bir okul ortamı ya da iklimi, öğrenciler dahil olmak üzere sistemin tüm üyelerinde sağlıksız iletişim becerileri, düşük yeterlik algısı ve özgüven duygularına yol açarak, sağlıksız öğretmen ve akran ilişkilerine neden olur (Aydın, 2004; Çekirdek, 2014). Okul ortamında algılanan özerk motivasyonun ise, yüksek düzeyde ahlaki akıl yürütme, empati, olumlu kişilerarası iletişim gibi olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Ryan ve Connell, 1989).

Öğretmenlerin güdüleme tarzları, diğer kişilerin duyguları, motivasyonu, öğrenme performansı ve insanlarla etkileşimi üzerinde dolaylı ve dolaysız yollardan çeşitli düzeylerde etkilerde bulunmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991, Reeve vd., 2004; Zhou, Ma ve Deci, 2009; Wallace, Sung ve Williams, 2014). Bu noktada Öz Belirleme Kuramı, özerkliği destekleyici ve kontrol edici çevre (sosyalizasyon) kavramlarını ele almaktadır. Özerkliği destekleyici çevre, kişiye seçim yapma fırsatı sağladığı ve özerk iradesiyle harekete geçmesine izin verdiği için değerleri içselleştirmeyi ve içsel bir motivasyonla hareket etmeyi kolaylaştırmaktadır (Kındap, 2011, s. 18). Kurama göre, okul ortamında öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları, öğrencilerde pozitif eğitimsel ve gelişimsel sonuçları ortaya çıkarmada daha kolaylaştırıcı bir role sahiptir. Çünkü özerkliği destekleyen öğretmenler, öğretim ortamında, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu sağlayacak yeni yollar ve yöntemler araştırmaktadırlar. (Reeve, Jang, Carrel, Jeon ve Barch, 2004; Gordon, 2008; Wallace, Sung ve Williams, 2014).

Özerklik destekleyici davranışlar sergileyen öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin öz belirlemeleri, içsel motivasyonları ve sınıf içi etkililikleri arasındaki uyumu sağlamada olumlu etkilerde bulunurlar. Öğretmenler bu rollerini, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını keşfedip doyumlarını sağlayarak ve sınıf içi farklı öğrenme fırsatları oluşturarak gerçekleştirirler (Reeve vd., 2004; Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010; Wallace vd., 2014). Reeve vd.' ne (2004) göre eğitim öğretim ortamlarında daha fazla özerklik destekleyici davranışlar gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, daha fazla okula bağlılık göstermektedirler. Genel bir ifadeyle, ergen öğrenciler katılımın ve cesaretlendirici öğretmen desteğinin yüksek olduğu okul ve sınıf ortamlarında daha memnundurlar (Langer, 2001; Simoes ve Alarcao, 2014; Wentzel, 2002; Tian, Liu, Huang ve Huebner, 2013).

Okullar, öğrencilerin bilgi kapasitelerini ve iyi oluş düzeylerini artırma konusunda giderek artan bir önem taşımaktadırlar. Anlaşılacağı üzere, öğrencilerin performansları, sadece bilişsel değil duygusal ve sosyal faktörlere de bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmacılar ve eğitimciler sadece eğitim ve öğretim koşullarını en iyi hale getirmek için çabalamazlar aynı zamanda öğrencilerin iyi oluş düzeylerini arttırmak için de sosyal desteğe önem verirler (Simoes ve Alarcao, 2014). Öğrenciler, sosyal destekten yatay yönde ilişkiler (akran desteği) ve dikey yönde ilişkiler (öğretmen desteği) aracılığıyla yararlanabilirler (Chu vd., 2010; Akt., Simoes ve Alarcao, 2014). Öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan ilişkide, sosyal desteğin niteliği; öğrencinin iyi oluşu, akademik yeterliği, dayanıklılığı ve bağımsızlığına farklı derecelerde önemli etkilerde bulunmaktadır (Simoes ve Alarcao, 2014). Öğrencilerin okul memnuniyeti ve iyi oluşları üzerinde öğretmen ve akran davranışlarının önemli etkileri bulunmaktadır (Tian, Liu, Huang ve Huebner, 2013).

Ratelle ve Duchesne' nin (2014) ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun okula uyuma etkisini incelemek amacıyla yaptıkları boylamsal araştırmanın sonuçlarına göre; okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları yüksek düzeyde olan ergenlerin akademik, kişisel ve duygusal uyumları daha yüksek rapor edilmektedir. Aynı çalışmada, lise yılları boyunca, kız öğrenciler özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının daha yüksek düzeyde tatminini rapor etmişlerdir.

Son zamanlarda araştırmacılar, okul ortamında öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların desteklendiğini olumlu yönde algılamalarının ve bunun okula uyumun çeşitli boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin okula uyum

kapasitelerini arttırma ve korumayı sağlamada önemli bir faktör, onların okuldaki özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak olduğu düşünülmektedir. Örneğin; öğrencinin özerklik ihtiyacı karşılandığı takdirde; okul içi akademik faaliyetlerde kendi verdiği kararlarda daha iradeli hissedebilecektir. İkinci olarak, öğrenci sınıf içinde kendisine verilen bir görevi tamamlayabileceğine ilişkin kendilik algısı oluşturabildiğinde yeterlik ihtiyacını karşılayabilecektir. Son olarak, öğrenciler duygusal olarak kendilerini sınıf arkadaşları ile yakın hissettikleri zaman ilişkili olma ihtiyaçları karşılanacaktır (Ratelle ve Duchesne, 2014).

Araştırmalara göre; dışsal motivasyon ile karşılaştırıldığında içsel motivasyonun yüksek kalitede öğrenme, deneyim ve performans düzeyi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Ryan ve Deci, 2000b). Bu nedenlerden ötürü, öğretmenlerin, eğitim ortamlarında öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını zenginleştirme noktasında sorumluluk ve rol üstlenmeleri son derece önemlidir. Eğitimciler, öğrenme ortamlarında özerklik, yeterlik ve ilişkisellik temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu kolaylaştırıcı şartlar oluşturduklarında, öğrencilerin içsel motivasyon kaynakları desteklenecektir (Cho, Harist, Steele, Murn, 2015). Eğitim ortamlarında, fiziksel ve psikolojik olarak öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları uygun bir şekilde giderildiğinde öğrenciler eğitim ortamlarından en iyi verimi almaktadırlar. Bu doğrultuda, öğretmenler ve okul yönetimince temel psikolojik ihtiyaçların dikkate alınarak eğitim- öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005, s. 353).

Simoes ve Alarcao' nun (2014) ergen öğrencilerle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına yönelik artan destekleri ile öğrencilerin akademik iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarına daha duyarlı olduklarında ve desteklediklerinde öğrencilerin akademik iyi oluş düzeyleri artmaktadır.

Tian, Chen ve Huebner' in (2014), ergen öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doymu ile okul ile ilişkili öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarına göre; öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doymu ile okul memnuniyeti arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda; öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyum düzeyi arttıkça okuldan memnun olma düzeyleri de artmaktadır. Okul memnuniyeti, öğrencinin okul hayatına etki eden spesifik

birkaç alan (akademik öğrenme, öğretmen- öğrenci ilişkileri gibi) ile ilgili kendi standartlarını kullanarak olarak okul yaşamını öznel ve bilişsel değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Okul yaşamının pozitif etkisi, öğrencinin kendini rahat hissetme, mutlu ve keyifli olması gibi okulda yaşadığı olumlu duyguları oluşturmaktadır. Negatif etkisi ise, öğrencinin okul ortamında yaşayabileceği depresif, tedirgin ve mutsuz olma gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır (Tian, Chen ve Huebner, 2014, s.356).

Ergenlerin okul ortamındaki öznel değerlendirmeleri ve deneyimleri, onların yaşam kaliteleri ile önemli ölçüde ilişkilidir. Aynı zamanda, bu deneyimler onların hayata bakış açılarını oldukça fazla etkilemektedir (Huebner ve Gilman 2006; Akt., Tian, Chen ve Huebner, 2014). Sheldon ve Elliot' ın (1999) öğrencilerin dönem boyunca 3 kez rapor ettikleri öznel iyi oluşları ile temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçların doyumu öznel iyi oluşu yordamaktadır. Aynı zamanda da öznel iyi oluşun, öğrencilerde sonraki dönemlerde gözlemlenen olumlu çıktılarını belirleyici olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın çalışma gruplarına, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile bu araçların lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve istatistiksel çözümleme yöntemlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Tian, Han ve Huebner (2014) tarafından geliştirilen Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin (The Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale) Türkçeye uyarlanarak psikometrik özelliklerinin ortaya konduğu ve ergen öğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları ile algıladıkları okul sosyal iklimi arasındaki ilişkisinin ele alındığı ilişkiel tarama araştırmasıdır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Fatih ilçesinde eğitim alan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, uygun- elverişli örneklem yolu ile İstanbul ili Fatih ilçesine bağlı bulunan dört ortaöğretim kurumunun, 2014-2015 öğretim yılı içerisinde, 9., 10. ve 11. sınıflarına devam etmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, dört farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu, EÖOTPIÖ' nin lise formunun açımlayıcı faktör analizini yapmak üzere 266 lise öğrencisinden; ikinci çalışma grubu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerliği, cronbach alfa ve madde analizlerini (madde- toplam korelasyonları) yapmak üzere 300 lise öğrencisinden; üçüncü çalışma grubu, ölçeğin test- tekrar test çalışmaları için 73 lise öğrencisinden; dördüncü çalışma grubu ise ergen öğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarının algılanan okul sosyal iklimi ile ilişkisini incelemek üzere 303 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

3.2.1. Birinci Çalışma Grubu

EÖOTPIÖ, lisede öğrenim gören 266 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi çalışması 266 lise öğrencisinden toplanan veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubunun %53,0' ı (n= 141) kız, %47,0' ı (n= 125) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerden %39,1' i (n= 104) 9. sınıfta, %27,1' i (n= 72) 10. sınıfta, %33,8' i (n= 90) 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.2.2. İkinci Çalışma Grubu

EÖOTPIÖ ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu, lisede öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerliği, cronbach alfa, madde analizleri (madde- toplam korelasyonları) çalışması 300 lise öğrencisinden toplanan veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubunun %54,3' ü (n= 163) kız, %45,7' si (n= 137) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden %29,0' ı (n= 87) 9. sınıfta, %32,0' ı (n= 96) 10. sınıfta, %39,0' ı (n= 117) 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.2.3. Üçüncü Çalışma Grubu

EÖOTPIÖ, lisede öğrenim gören 73 öğrenciye iki haftalık zaman aralığıyla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin test- tekrar test çalışması 73 lise öğrencisinden toplanan veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubunun %39,7' si (n= 29) kız, %60,3' ü (n= 44) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun %100,0' ı (n= 73) 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.2.4. Dördüncü Çalışma Grubu

EÖOTPIÖ ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği, lisede öğrenim gören 303 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma grubu ile ergen öğrencilerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları ile algıladıkları okul sosyal iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen üç ayrı regresyon analizi 303 lise öğrencisinden toplanan veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubunun %56,4' ü (n= 171) kız, %43,6' sı (n= 132) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden %31,4' ü (n= 95) 9. sınıfta, %34,7' si (n= 105) 10. sınıfta, %34,0' ı (n= 103) 11. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (EÖOTPIÖ), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu (TPİÖ- L) ve

Okul Sosyal İklimi Ölçeği (OSİÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan EÖOTPIÖ, TPIÖ- L ve OSİÖ' nin örnek maddeleri EK- A' da yer almaktadır. Bu ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencinin cinsiyeti ve yaşı ile ilgili kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

3.3.2. Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği (EÖOTPIÖ)

Tian, Han ve Huebner (2014) tarafından geliştirilen ve 15 maddeden oluşan Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği, ergenlerin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarını ölçümlenmektedir. Ölçme aracı, lise öğrencilerinin okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlarını ölçen tek bir formdan oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirme aşamasında, Öz Belirleme Kuramından yola çıkarak oluşturulan bir alt kuram olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı ve Genel İhtiyaç Doyumu Ölçeği (Deci ve Ryan, 2001) temel alınmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, ölçek 1872 Çinli lise öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcılar, 12- 19 yaş aralığındadır. Ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları dört bağımsız çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu ile oluşturulan ölçek maddelerinin faktör yapısını ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi; ikinci çalışma grubu ile ölçeğin faktör yapısını test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık güvenirliği, ölçüt bağıntılı geçerlik; üçüncü çalışma grubu ile ölçeğin yaş ve cinsiyete göre varyans analizi ve dördüncü çalışma grubu ile de test- tekrar test ve yordayıcı geçerlik analizleri yapılmıştır.

Genel İhtiyaç Doyumu Ölçeği (Deci ve Ryan, 2001) ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı temelinde özerklik, ilişkisellik ve yeterlik boyutlarının her birini ölçmeye yönelik 10 maddeden oluşan, toplam 30 maddelik ilk form oluşturulmuştur. 30 maddenin kapsam geçerliği, açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkındaki uzman görüşleri neticesinde ölçme gücü zayıf olan sekiz madde ölçekten çıkartılarak 22 maddeden oluşan altılı likert tipi yeni yapıya karar

verilmiştir. 22 maddeden oluşan ölçeğin SPSS 17. 0 kullanılarak yapılan ilk faktör analizi çalışması sonucunda; 5 boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Daha sonra araştırmacılar tarafından, .40' ın altında faktör yükü alan, birden fazla faktörde benzer yük değeri alan ve bulunduğu faktörde varyansı %3' ten az açıklayan veya üç maddeden az olan yapılar dikkate alınarak yedi madde çıkarılarak faktör yükleri .42 ile .82 arasında değişen 15 madde ve üç boyuttan oluşan yeni bir yapıya karar verilmiştir. Bu yapı toplam varyansın %53.81' ini açıklamaktadır. Altılı likert tipi olan ölçek "1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılmıyorum, 4: Kısmen katılıyorum, 5: Katılıyorum, 6: Kesinlikle katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir.

Ölçek son şekliyle, maddelerin anlamca uyumlu olduğu 3 alt boyutu ölçülemektedir: Özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyacı alt boyutları. Özerklik, ilişkisellik ve yeterlik alt boyutları sırasıyla varyansın %32.34' ünü, %13.33' ünü ve %8.14' ünü açıklamaktadır. Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonları .51 ile .76 arasında değişmektedir ($p < .01$). Alt boyutlara ilişkin puan artışı, o ihtiyacın artan düzeyde karşılandığı diğer bir ifadeyle o ihtiyaca yönelik doyum sağlandığı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ilişkisellik ihtiyacı alt ölçeği için .80, yeterlik ihtiyacı alt ölçeği için .77 ve özerklik ihtiyacı alt ölçeği için .85 olarak bulunmuştur.

Özgün formda, ölçek boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Yapılan analiz sonucunda, ölçek boyutları arasındaki korelasyon katsayıları; "özerklik" ve "ilişkisellik" boyutları arasında ($r = .46, p < .01$), "özerklik" ve "yeterlik" boyutları arasında ($r = .51, p < .01$) ve "ilişkisellik" ve "yeterlik" boyutları arasında ($r = .57, p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, beş hafta arayla uygulanan test- tekrar test analizi sonuçlarına göre güvenilirlik katsayısı özerklik boyutu için .73; yeterlik alt boyutu için .74 ve ilişkisellik alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin, her bir boyut 5 maddeden olmak üzere toplam 15 madde ve üç boyuttan oluşan yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2 = 166.12$ (df= 87), $p < .01$; CFI= .98; NNFI= .97; RMSEA= .054, 90% CI [.042, .067]; SRMR= .048). Analiz sonucunda, faktör yükleri .40 ile .77 arasında değişmiştir ($p < .001$). Bu sonuçlar üç boyutlu modelin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Özdemir, Tunçer, Yavuz ve Özdemir (2015) tarafından Aydın ilindeki ergen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında; doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri, güvenirlik çalışması kapsamında ise test- tekrar test analizi ve iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; 15 madde ile sınıanan üç boyutlu model doğrulanmıştır. Özdemir vd. (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şöyledir: [$\chi^2 = 182.045$ (sd = 87, p = .000), $\chi^2/df = 2.09$; GFI = .93 CFI = .93; RMSEA = .058; RMR = .069]. Madde faktör yükleri ise .14 ile .80 arasında değerler almıştır. Ölçüt bağımlı geçerliği analizi sonuçlarına göre; boyutlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özdemir vd.' nin (2015) üç hafta arayla 72 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirdikleri test-tekrar test sonuçları, okulda özerklik gereksinimi boyutu için .61, okulda ilişkisellik gereksinimi boyutu için .41, okulda yetkinlik gereksinimi boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Özdemir vd.' nin (2015) gerçekleştirdikleri uyarlama çalışmasında ise okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .80, okulda ilişkisellik alt boyutu için .72 ve okulda yeterlik gereksinimi boyutu için .61 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen ölçek, Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kesici vd. (2003), orijinal ölçeği Türkçeye uyarlarken üniversite öğrencileriyle çalışmışlardır. Ölçek, Şahin ve Korkut-Owen (2009) tarafından ise lise öğrencilerine uyarlanmıştır.

Asıl formu, üç alt boyut ve 21 maddeden oluşan ölçek, lise öğrencilerine yapılan uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucu düşük korelasyon gösteren dört maddenin çıkarılmasıyla 17 maddelik bir forma dönüştürülmüştür. Beşli Likert tipi olan ölçek, İlişkisellik, Yeterlik ve Özerklik İhtiyacı puanları vermektedir. Grubun puan ortalamasına göre alt, orta ve üst düzey ihtiyaç puan aralığı elde edilmektedir. Bireyin puanı bu aralıklara göre değerlendirilmektedir. Puanın artışı, o ihtiyacın daha fazla karşılandığını ifade etmektedir.

Ölçeğin lise öğrencilerine uyarlama çalışmasında, ölçek 176 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği ilişkisellik alt boyutu için .77, yeterlik alt boyutu için

.64 ve özerklik alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Okul Sosyal İklimi Ölçeği

Bu ölçek, Hanif ve Smith (2007) tarafından ergenlerin okul iklimi algılarını ölçmek için düzenlenmiştir ve 5 tanesi ters madde olmak üzere 33 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= kısmen katılmıyorum, 3= emin değilim, 4= kısmen katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınan yüksek puanlar okul iklimine ilişkin olumlu algıları, düşük puanlar ise okul iklimine ilişkin olumsuz algıları göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, lise öğrencilerinde Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bayar (2010) tarafından yapılmıştır.

Bayar (2010) tarafından lise öğrencilerine yapılan uyarlama çalışmasının sonuçlarına göre; ölçeğin Türkçe formu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; okul alt boyutu, öğretmenler alt boyutu, öğrenci uyumu alt boyutu ve öğrenci uyumsuzluğu alt boyutudur. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .95 olarak, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise sırasıyla, okul alt boyutu için .91, öğretmenler alt boyutu için .94, öğrenci uyumu alt boyutu için .88, öğrenci uyumsuzluğu alt boyutu için ise .61 olarak bulunmuştur.

3.4. ÖLÇEĞİ TÜRKÇEYE UYARLAMA AŞAMALARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma çerçevesinde yapılan uygulamalar, ölçeğin Türkçe dil eşdeğerliğinin yapılması, verilerin toplanması, toplanan verilerin uygun istatistik yöntemlerle analiz edilmesi şeklinde özetlenebilir.

Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği' nin uyarlama çalışmasını yapmak için ilk olarak ölçeği geliştiren araştırmacıdan e- posta yoluyla izin alınmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında; orijinal ölçek İngilizceye iyi derecede hakim olan ve aynı zamanda da test yapısı hakkında bilgisi olan doçent seviyesindeki dört öğretim üyesi tarafından ayrı formlarda olmak üzere Türkçeye çevrilmiştir. Dört farklı öğretim üyesi tarafından çevrilen ölçek bir İngilizce okutmanı ve iki alan uzmanı tarafından

kontrol edilerek, ölçekteki maddelere ait çeviri ifadelerden orijinal ölçek metnine en uygun olanlarını belirtmesi istenmiştir. Uzman görüşü incelenerek ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra, ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için uygun koşullar sağlanmıştır.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasından sonra araştırmanın verilerini toplamak için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün uygulama izin yazısı EK- B olarak sunulmuştur.

Araştırma verileri, İstanbul İli Fatih İlçesinde yer alan dört ortaöğretim okulunda öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Hazırlanan ölçme araçları, araştırmacı tarafından ilgili okullarda uygulanmıştır. Her bir sınıf uygulaması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Ölçek formları, toplandıktan sonra bütün formlar incelenmiş, eksik ya da hatalı doldurulan formlar analiz dışı bırakılmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

EÖOTPIÖ' nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için SPSS 16.0 ve Lisrel 8.80 (Joreskog ve Sörbom, 2006) programları kullanılmıştır. Öncelikle SPSS programı kullanılarak EÖOTPIÖ' nin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity ile incelenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO' nun .60' dan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler (Büyüköztürk, 2013). Sonrasında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından Lisrel 8.80 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı test edilmiştir. Modelin uygunluğu incelenirken model uyum ölçütlerinden Ki- Kare Uyum Testi (Chi- Square Goodness, χ^2), Ki- Kare' nin Serbestlik Derecesine (χ^2/df) oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non- normed Fit Index, NNFI) ölçüt olarak alınmıştır (Kline, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüm modelinin uyum indekslerini değerlendirmek üzere Tablo 3-1’ de verilen model uyum ölçütlerinden yararlanılmıştır.

Ölçüt bağıntılı geçerlik için Temel İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu’ ndan (Şahin ve Korkut-Owen, 2009) yararlanılmıştır.

Ölçeğin, güvenilirlik çalışması ise Cronbach alfa katsayısı, madde analizleri (madde-toplam korelasyonları) ve test- tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Ölçek puanlarının test-tekrar test güvenilirliği için örneklem grubuna iki hafta ara ile uygulamalar yapılmış ve iki uygulama sonucunda alt boyutlara ait puanlar arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır.

Son olarak, ergen öğrencilerin okul ortamındaki özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının her biri için ayrı ayrı olmak üzere yaş, cinsiyet ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği’ nin (Bayar, 2010) okul, öğretmen ve öğrenci uyumu alt boyutları ile ilişkilerini incelemek amacıyla üç ayrı çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 16.0 ve LISREL 8.80 (Joreskog ve Sörbom, 2006) programları ile analiz edilmiştir.

Tablo 3- 1: Model Uyumunu Değerlendirme Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$

Kaynaklar: (Schumacker ve Lomax, 2010; Ullman, 2006; Kline, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2014; Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007; Şimşek, 2010; Carvalho ve Chima, 2014; Heubeck ve Neill, 2000).

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. EÖOTPIÖ' NİN GEÇERLİK ÇALIŞMASI

4.1.1. EÖOTPIÖ' nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

EÖOTPIÖ' nin geçerliğini test etmek için yapı geçerliği (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri) ve ölçüt bağıntılı geçerlik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Ölçeğin, yapı geçerliğini test etmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotasyonu) yapılmıştır. EÖOTPIÖ' nin faktör yapısını ortaya koymak için SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Analize dahil edilecek faktör sayısını belirlemede temel kriter olarak Eigen değeri 1.00 üzerinde olan faktörler alınmıştır (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2001). İlk analiz için KMO (.87) ve Barlett küresellik ($\chi^2= 1607$; $p= .000$) değerleri hesaplanmış ve faktör analizi için yeterli bulunmuştur. Yapılan ilk analiz sonucunda Eigen değeri 1'in üzerinde olan ve 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. EÖOTPIÖ' nin faktör yükleri (.19) ile (.80) arasında değişmektedir. İlk analizde, birinci faktör toplam varyansın yüzde %21' ini, ikinci faktör toplam varyansın %19' unu, üçüncü faktör toplam varyansın %16' sını ve dördüncü faktör toplam varyansın %9' unu açıklamaktadır.

Orijinal ölçeğin kuramsal temelleri, Öz Belirleme Kuramı alt teorilerinden olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik, ilişkisellik ve yeterlik olmak üzere üç boyutta incelenebilmektedir. Aynı zamanda orijinal ölçek maddelerinin oluşturulma sürecinde Genel İhtiyaç Doyumu Ölçeği (Deci ve Ryan, 2001), araştırmacılara yol gösterici olmuştur. Buna göre, ölçeğin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarından oluşan üç temel yapıyı ölçmesi hedeflenmektedir. Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecinde, gerçekleştirilen ilk açımlayıcı faktör analizinde beş faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar, bu yapının ölçeğin dayandığı kuramsal temellere uymaması nedeniyle faktör yükü düşük olan ve birden fazla faktörde yakın değerler alan veya bir faktörde 3 maddeden daha az olan yedi maddeyi analiz dışı bırakarak oluşturulan yeni yapıyı tekrar analize tabi tutmuşlardır (Tian, Han ve Huebner, 2014).

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, 15 madde ve üç boyuttan oluşan yeni bir yapı elde etmişlerdir. Böylece, her biri beş maddeden oluşan özerklik, ilişkisellik ve yeterlik ihtiyaçlarını ölçen üç boyutlu bir yapı geliştirilmiştir. İfade edilen bu gerekçelerden ötürü, bu araştırma kapsamındaki uyarılama çalışmasında ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört boyutlu bu yapı, ölçeğin özgün faktör yapılarına ve dayandığı kuramsal temellere uymamaktadır. Analiz sonuçlarına göre 15. madde 4. faktörü tek başına meydana getirmiştir ve anlamca bulunması gereken yeterlik ihtiyacı boyutunda madde faktör yükü .19 olarak belirlenmiştir. 15. Madde, kuramsal olarak yer alması gereken yeterlik boyutunda faktör yükü sınırı olarak belirlenen .30 in altında puan almıştır (Büyüköztürk, 2002; Kline, 2011; Büyüköztürk, 2013). Bu sonuçlar, orijinal ölçeğin faktör yapısı ve dayandığı kuramsal temeller ile örtüşmemektedir. Sonuç olarak, bu faktör yükleri dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliğini sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, 15. madde ölçekten çıkarılarak analiz tekrar gerçekleştirilmiştir. EÖOTPIÖ' nin ilk analiz faktör yükleri aşağıdaki Tablo 4- 1' de sunulmuştur.

Tablo 4- 1: EÖOTPIÖ' nün İlk Rotasyon Sonrası Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Yük Değerleri.

Faktör	\bar{x}	Ss	Faktör Yükleri
Özerklik	23.95	4.41	
Madde 1	5.02	1.05	,734
Madde 2	5.11	.91	,603
Madde 3	4.66	1.35	,646
Madde 4	4.81	1.25	,799
Madde 5	4.35	1.37	,696
İlişkisellik	23.70	4.45	
Madde 6	4.89	1.03	,765
Madde 7	4.83	1.04	,762
Madde 8	4.85	1.08	,756
Madde 9	5.11	.88	,777
Madde 10	4.03	1.70	,638
Yeterlik	20.88	4.46	
Madde 11	3.51	1.57	,671
Madde 12	4.84	1.10	,668
Madde 13	4.42	1.12	,757
Madde 14	4.29	1.20	,718
Madde 15	3.82	1.51	,186

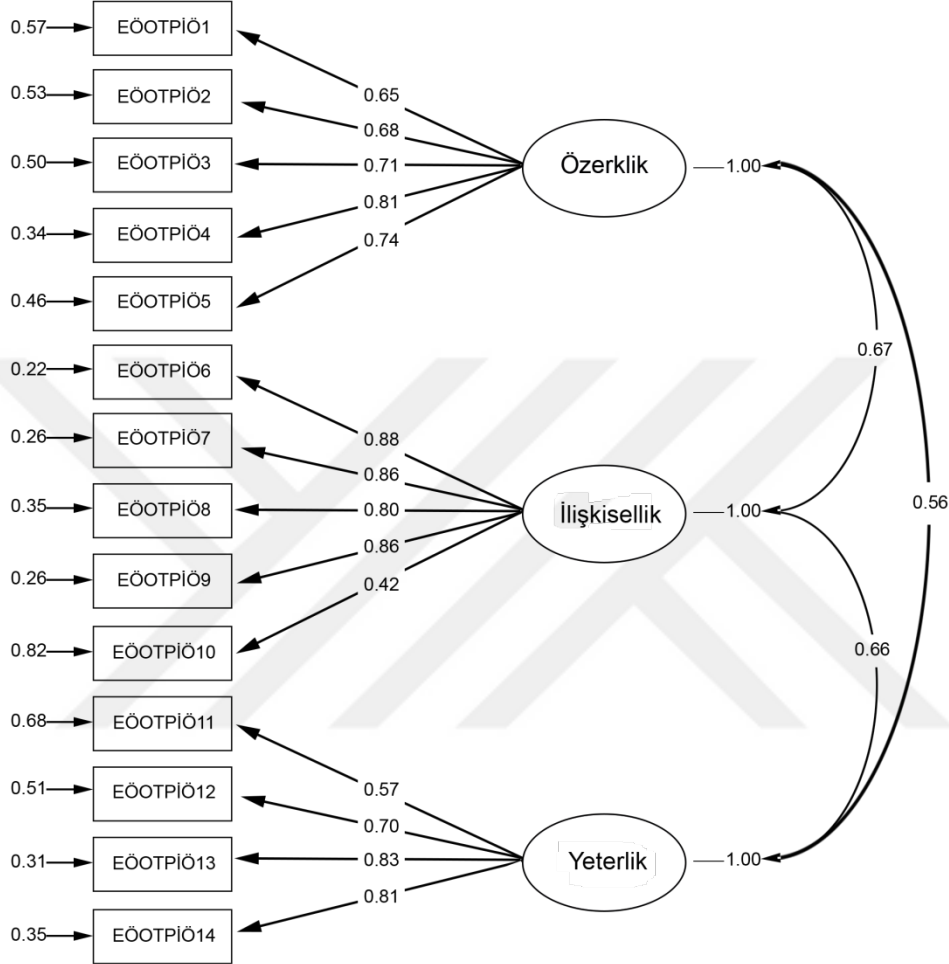
Madde 15 ölçekten çıkarıldıktan sonra EÖOTPIÖ' nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla tekrar Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotasyonu) yapılmıştır. İkinci analiz için KMO (.87) ve Barlett küresellik ($\chi^2= 1544,667$; $p= .000$) değerleri hesaplanmış ve faktör analizi için yeterli bulunmuştur. EÖOTPIÖ' nin faktör yükleri (.62) ile (.81) arasında değişmektedir. Ölçeğin, faktör yapısının üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Birinci faktör, toplam varyansın yüzde %22' sini; ikinci faktör, toplam varyansın %20' sini ve üçüncü faktör, toplam varyansın %18' ini açıklamaktadır. EÖOTPIÖ' nin ikinci rotasyon sonrası faktör yükleri Tablo 4- 2' de sunulmuştur. Bu sonuçlar, orijinal ölçeğin faktör yapısı ve dayandığı kuramsal temel ile örtüşmektedir. Elde edilen faktör yükleri dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Tablo 4- 2: EÖOTPIÖ' nin İkinci Rotasyon Sonrası Ortalama, Standart Sapma ve Faktör Yük Değerleri.

Faktör	\bar{x}	Ss	Faktör Yükleri
Özerklik	23.95	4.41	
Madde 1	5.03	1.05	,754
Madde 2	5.11	.91	,642
Madde 3	4.66	1.35	,653
Madde 4	4.82	1.25	,785
Madde 5	4.35	1.37	,667
İlişkisellik	23.70	4.45	
Madde 6	4.89	1.03	,769
Madde 7	4.83	1.04	,758
Madde 8	4.85	1.08	,753
Madde 9	5.11	.88	,775
Madde 10	4.03	1.70	,620
Yeterlik	17.06	3.79	
Madde 11	3.51	1.57	,650
Madde 12	4.84	1.10	,644
Madde 13	4.42	1.12	,809
Madde 14	4.29	1.20	,783

4.1.2. EÖOTPIÖ' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

EÖOTPIÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.80 (Joreskog ve Sörbom, 2006) programı kullanılmıştır. Analiz sonucu oluşan model aşağıdaki Şekil 4- 1' de sunulmuştur.



Şekil 4- 1: EÖOTPIÖ' nin standardize edilmiş değerlerine ilişkin yol analizi.

EÖOTPIÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde, üç faktörlü modelin doğrulandığı görülmektedir. Analiz, 14 madde üzerinde maksimum olasılık hesabı yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Modelin uyumunu değerlendirmek için kullanılan model uyum istatistikleri şunlardır (Kline, 2011): Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df), uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış ve normlaştırılmış uyum indeksi (NNFI- NFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standart artıkların ortalama karekökü (SRMR). Maddelerin, standardize edilmiş faktör

yükleri, λ , t ve R^2 değerleri Tablo 4-3' te sunulmuştur. EÖOTPIÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi model uyum istatistikleri ise Tablo 4- 4' de verilmiştir.

Tablo 4- 3: EÖOTPIÖ' nin Faktör Yükleri λ , t ve R^2 Değerleri

Maddeler	λ	t	R^2
1	.65	11.93	.43
2	.68	12.70	.47
3	.71	13.28	.50
4	.81	16.16	.66
5	.74	14.02	.54
6	.88	19.05	.78
7	.86	18.28	.74
8	.80	16.42	.65
9	.86	18.22	.74
10	.42	7.41	.18
11	.57	9.95	.32
12	.70	12.95	.49
13	.83	16.48	.69
14	.81	15.74	.65

Tablo 4- 4: EÖOTPIÖ' nin Model Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/df	2.77	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.077	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	.047	İyi Uyum
NFI	.96	İyi Uyum
NNFI	.96	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.97	İyi Uyum
GFI	.91	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.87	Kabul Edilebilir Uyum

EÖOTPIÖ' nin model uyum istatistikleri kabul edilebilir ve iyi değerlere işaret etmektedir (Şimşek, 2010; Schumacker ve Lomax, 2010, Ullman, 2006; Kline, 2011). χ^2/df nin 3' ün altında olması kabul edilebilir bir uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011, s.204), (Carmines ve McIver, 1981; Akt., Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007, s.58). GFI, NFI ve CFI istatistiklerinin 0 ile 1 arasında; GFI ve NFI' nın .90' dan yüksek değer almaları ve CFI' nın .95 den yüksek değer alması iyi bir uyumun göstergesidir (Chan, Lee, Lee,

Kubota, Allen, 2007, s.58; Şimşek, 2010; Ullman, 2006; Carvalho ve Chima, 2014, s.8; Kline, 2011, s.208; Heubeck ve Neill, 2000). RMSEA, .05' ten küçük olması iyi; .05 ile .08 arasında bir değer alması kabul edilebilir bir uyuma işaret eder (Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007, s.58; Şimşek, 2010; Ullman, 2006; Heubeck ve Neill, 2000). Bu doğrultuda, EÖOTPIÖ' nin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, istatistiksel olarak modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

4.1.3. EÖOTPIÖ' nin Ölçüt Bağımlı Geçerliği Sonuçları

EÖOTPIÖ' nin Ölçüt Bağımlı Geçerliği için 300 lise öğrencisinden oluşan (163 kız, 137 erkek) ikinci çalışma grubuna EÖOTPIÖ' nin yanı sıra Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu (Şahin ve Korkut- Owen, 2009) uygulanmıştır. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu' nun ölçüt bağımlı geçerlik için kullanılmasına EÖOTPIÖ' nin alt boyutları ile kuramsal olarak benzer yapıları ölçmeleri nedeniyle karar verilmiştir (Tian vd., 2014; Büyüköztürk vd., 2010). EÖOTPIÖ' nin, özerklik alt boyutu ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu' nun özerklik boyutunun; EÖOTPIÖ' nin ilişkisellik alt boyutu ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu' nun ilişkisellik alt boyutunun ve son olarak da; EÖOTPIÖ' nin yeterlik alt boyutu ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu' nun yeterlik alt boyutunun pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstereceği düşünülmüştür.

Korelasyon analizleri sonucunda; EÖOTPIÖ' nin özerklik boyutu ile TPIÖ-L' nin özerklik boyutu; EÖOTPIÖ' nin ilişkisellik boyutu ile TPIÖ-L' nin ilişkisellik boyutu ve EÖOTPIÖ' nin yeterlik boyutu ile TPIÖ-L' nin yeterlik boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tablo 4- 5).

Tablo 4- 5: EÖOTPIÖ Boyutları ile TPIÖ-L Boyutları Arasındaki İlişkiler

Faktör	Özerklik	İlişkisellik	Yeterlik
Özerklik (TPIÖ-L)	.52**		
İlişkisellik (TPIÖ-L)		.54**	
Yeterlik (TPIÖ-L)			.47**

** p< .000

4.2. EÖOTPIÖ' NİN GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Bu bölümde, EÖOTPIÖ' nin güvenilirlik analizleri kapsamında; test- tekrar test güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, madde analizleri (madde- toplam korelasyonları) ve ölçek boyutları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

4.2.1. EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Analizi Sonuçları

Ölçeğin, test- tekrar test çalışmaları lisede öğrenim gören 73 öğrenciye iki haftalık zaman aralığıyla uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubunun %39,7' si (n= 29) kız, %60,3' ü (n= 44) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Test- tekrar test korelasyonları; özerklik boyutu için .68, ilişkisellik boyutu için .86, yeterlik boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). (Tablo 4- 6).

Tablo 4- 6: EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Korelasyonları

Faktörler	Özerklik (son- test)	Yeterlik (Son-test)	İlişkisellik (Son-test)
Özerklik(ön- test)	.68**		
Yeterlik (ön-test)		.86**	
İlişkisellik(ön-test)			.67**

** $p < .01$

4.2.2. EÖOTPIÖ' nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Analizi

EÖOTPIÖ' nin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayıları analizinde, 300 lise öğrencisinden oluşan (163 kız, 137 erkek) ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. EÖOTPIÖ' nin güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayıları özerklik boyutu için .79, ilişkisellik boyutu için .79 ve yeterlik boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları özgün formda elde edilen değerlerle büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Tablo 4- 7).

Tablo 4-7: EÖOTPIÖ Özerklik, Yeterlik ve İlişkisellik Boyutları Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Cronbach's Alpha
Özerklik	.79
Yeterlik	.73
İlişkisellik	.79

4.2.3. EÖOTPIÖ' nin Madde Analizleri Sonuçları

Madde analizleri kapsamında, üç faktöre ait maddelerin faktör toplam puanlarıyla ilişkilerini incelemek amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda madde toplam korelasyonlarının .67 ile .82 arasında anlamlı değerler aldığı belirlenmiştir (Tablo 4- 8).

Tablo 4-8: EÖOTPIÖ' nin Madde Toplam Korelasyonlarına İlişkin Değerler

Madde	Madde-top.r		
	Özerklik	İlişkisellik	Yeterlik
EÖOTPIÖ 1	.67**		
EÖOTPIÖ 2	.67**		
EÖOTPIÖ 3	.76**		
EÖOTPIÖ 4	.82**		
EÖOTPIÖ 5	.77**	.82**	
EÖOTPIÖ 6		.82**	
EÖOTPIÖ 7		.81**	
EÖOTPIÖ 8		.78**	
EÖOTPIÖ 9		.79**	
EÖOTPIÖ 10		.68**	
EÖOTPIÖ 11			.75**
EÖOTPIÖ 12			.69**
EÖOTPIÖ 13			.79**
EÖOTPIÖ 14			.78**

**p<.000

4.2.4. EÖOTPIÖ' nin Ölçek Boyutları Arasındaki İlişkiler

Ölçeğin, üç boyutunun birbiri ile orta düzeyde ilişki olması fakat her bir alt boyutun ölçmek istedikleri özellikler bakımından ayırt edici olmaları beklenmektedir (Tian vd., 2014). Bu nedenle, özgün yapıya uygun olarak üç boyutun birbiri ile orta düzeyde ilişkili olması beklenmiştir.

EÖOTPIÖ' nin boyutları arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi için faktörler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4- 9). Orijinal ölçek yapısı ile paralel olarak, EÖOTPIÖ' nin üç alt boyutu arasında birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür ($p<.000$). Tüm boyutlar arasında elde edilen korelasyon katsayılarına göre; boyutlar arası orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4-9: EÖOTPIÖ' nin Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktör	1	2	3
Özerklik(1)	1	.52**	.45**
İlişkiselik(2)		1	.50**
Yeterlik(3)			1

** $p<.000$

4.3. EÖOTPIÖ' NİN ÖZERKLİK, İLİŞKİSELLİK VE YETERLİK ALT BOYUTLARI İLE CİNSİYET, YAŞ, OKUL SOSYAL İKLİMİ ALT BOYUTLARI (OKUL BOYUTU- ÖĞRETMEN BOYUTU- ÖĞRENCİ UYUMU BOYUTU) ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın, ikinci genel amacı doğrultusunda yapılması amaçlanan regresyon analizi çalışması için 303 lise öğrencisinden oluşan (171 kız, 132 erkek) dördüncü çalışma grubuna EÖOTPIÖ' nin yanı sıra Kişisel Bilgi Formu (Cinsiyet ve yaş değişkenleri) ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği (Bayar, 2010) uygulanmıştır.

Çoklu regresyon analizindeki temel amaç, bağımlı değişken üzerinde birden çok bağımsız değişkeninin etkilerini gözlemlemektir. Analizlere geçmeden önce, normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve kabul edilebilir değerler aldıkları bulunmuştur (Büyüköztürk, 2013). Veriler, ayrıca aykırı değerler açısından kontrol edilmiş ve herhangi bir aykırı değer saptanmamıştır. Son olarak, değişkenler arasında olası çoklu

bağlantı problemini test etmek amacıyla Tolerans ve VIF değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında herhangi bir çoklu bağlantı problemi olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca çoklu regresyon analizine geçmeden önce bağımlı değişkenler (Özerklik, ilişkisellik ve yeterlik) ile analize dahil edilen tüm bağımsız değişkenler (Cinsiyet, yaş ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği' nin okul boyutu- öğretmen boyutu- öğrenci uyumu boyutları) arasında Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen değerler, Tablo 4-10' da gösterilmiştir.

Tablo 4-10: Bağımlı Değişkenler ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler				
	Yaş	Cinsiyet	Okul Boyutu	Öğretmen Boyutu	Öğrenci Uyumu Boyutu
Özerklik	-.23**	-.01	.38**	.30**	.39**
İlişkisellik	-.01	-.03	.40**	.43**	.47**
Yeterlik	-.11	.00	.34**	.34**	.43**

**p< .000

Temel psikolojik ihtiyaçların yordanmasında, okul sosyal ikliminin katkısını keşfetmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizine EÖOTPIÖ' nin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik alt boyutlarının her biri için ayrı olmak üzere yaş, cinsiyet, Okul Sosyal İklimi Ölçeği' nin okul alt boyutu, öğretmenler alt boyutu ve öğrenci uyumu alt boyutu hep birlikte dahil edilmiştir. Böylece özerklik, ilişkisellik ve yeterlik faktörleri için olmak üzere üç ayrı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çoklu regresyon analizinde, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol değişkenleri olarak ele alınmıştır. Orijinal ölçeğin geliştirme sürecinde de bu iki değişken kontrol değişkeni olarak belirlenmişlerdir. Dolayısıyla, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin Okul Sosyal İklimi Ölçeği alt boyutlarının özerklik, ilişkisellik ve yeterlik boyutlarının her biri ile olan ilişkisinde ortaya çıkabilecek etkilerinin kontrol altına alınması amaçlanmıştır.

4.3.1. Özerklik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Özerklik alt boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler ve öğrenci uyumu değişkenleri birlikte özerklik boyutuna ilişkin varyansın % 20.2' sini açıklamaktadır. $F(5, 297) = 15.001, p < .00$.

Yaş değişkeninin modele katkısının negatif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Okul boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının ise modele katkısı ise pozitif yönde ve anlamlıdır. Çoklu regresyon analizinde elde edilen sonuçlar Tablo 4- 11' de verilmiştir.

Tablo 4-11: Özerklik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değ.	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Yaş	-,914	,258	-,186*
Cinsiyet	,376	,488	,040
Öğretmen Boyutu	,006	,041	,011
Okul Boyutu	,116	,052	,203**
Öğrenci Uyumu Boyutu	,139	,060	,202**
R^2		.20	
F		15.001*	

* $p < .00$, ** $p < .05$

4.3.2. Yeterlik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Yeterlik alt boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler, öğrenci uyumu değişkenleri birlikte yeterlik boyutuna ilişkin varyansın % 19.4' ünü açıklamaktadır. $F(5, 297) = 14.266, p < .00$.

Öğrenci uyumu boyutunun modele katkısının pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4- 12' de verilmiştir.

Tablo 4-12: Yeterlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değ.	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Yaş	-,259	,221	-,062
Cinsiyet	,331	,417	,042
Öğretmen Boyutu	,041	,035	,094
Okul Boyutu	-,018	,044	-,038
Öğrenci Uyumu Boyutu	,229	,051	,391*
R^2		.19	
F		14.266*	

*p< .00.

4.3.3. İlişkisellik Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

İlişkisellik alt boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler, öğrenci uyumu değişkenleri birlikte ilişkisellik boyutuna ilişkin varyansın % 24. 4' ünü açıklamaktadır. $F(5, 297) = 19.130, p < .00$.

Öğretmen boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının modele katkısının pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4- 13' te verilmiştir.

Tablo 4-13: İlişkisellik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değ.	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Yaş	,153	,268	,029
Cinsiyet	,064	,507	,006
Öğretmen Boyutu	,110	,043	,199**
Okul Boyutu	-,012	,054	-,019
Öğrenci Uyumu Boyutu	,259	,062	,353*
R^2		.24	
F		19.130*	

* $p < .00$, ** $p < .05$

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan alt amaçlar tartışılmış, araştırmanın sonuçlarına ve bu doğrultuda araştırmacılar ile rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. EÖÖTPİÖ' NİN GEÇERLİK ANALİZİ BULGULARININ TARTIŞILMASI

5.1.1. EÖÖTPİÖ' NİN AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ BULGULARININ TARTIŞILMASI

Ölçeğin, yapı geçerliğini test etmek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotasyonu) yapılmıştır. EÖÖTPİÖ' nin faktör yapısını ortaya koymak için SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda Eigen değeri 1'in üzerinde olan ve 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat bu dört faktörlü yapı özgün ölçeğin faktör yapısına ve kuramsal olarak dayandığı “Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı” na uyum sağlamamaktadır. Çünkü kurama göre temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Buna göre bu çalışmadaki analizlere paralel olarak orijinal ölçekte de bu üç boyutlu yapının doğrulanmasına dikkat edilmiştir ve yeni boyutlar meydana getiren faktör yükü düşük maddeler analiz dışı tutulmuştur. Bu çalışmada, EÖÖTPİÖ' nin faktör yükleri (.19) ile (.80) arasında değişmektedir. Analiz sonucunda anlamca dahil olduğu faktöre uymayan, bulunduğu faktörü ölçümlemede madde faktör yükü dikkate alınarak yetersiz kalan ve tek başına 4. bir faktörü meydana getiren bir madde ortaya konmuştur. 15. madde kuramsal olarak bulunması gereken yeterlik boyutunda .19 faktör yükü olarak sınır olarak belirlenen .30 ın altında puan almış ve dördüncü faktörde tek madde olarak yer almıştır (Büyüköztürk, 2002; Kline, 2011; Büyüköztürk, 2013). Bu sonuçlara göre 15. madde yeterlik alt boyutunu ölçmede kuramsal ve anlamsal olarak yetersiz bir maddedir. Bu sonuçlar, orijinal ölçeğin faktör yapısı ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı ile örtüşmemekle birlikte faktör yükleri dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliğini sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle 15. madde ölçekten çıkarılarak analizin tekrar yapılmasına karar verilmiştir. Böylece 14 maddelik yeni bir yapı ortaya konmuş ve yeni yapı açımlayıcı faktör analizi ile sınanmıştır.

Madde faktör yükü .19 olan 15. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra EÖOTPIÖ' nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla tekrar Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotasyonu) yapılmıştır. İkinci analiz için KMO (.87) ve Barlett küresellik ($\chi^2= 1544,667$; $p= .000$) değerleri hesaplanmış ve bunlar faktör analizi için yeterli bulunmuştur. EÖOTPIÖ' nin faktör yükleri (.62) ile (.81) arasında değişmektedir. Yeni yapının analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısının üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla üç boyutlu bu yapının, özgün formun okul ortamında özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını ölçmek amacıyla kuramsal olarak temel aldığı Öz Belirleme Kuramı' nın alt teorilerinden olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramının önerdiği modele uyum sağladığı ve doğrulandığı ortaya konmuştur. Orijinal formun 22 maddeden oluşan ilk şekliyle SPSS 17. 0 kullanılarak yapılan ilk faktör analizi çalışması sonucunda; 5 boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Fakat bu beş boyutlu yapı açıklandığı üzere kuramsal olarak doğrulanmadığı için araştırmacılar tarafından bu çalışmaya benzer şekilde, .40' ın altında faktör yükü alan, birden fazla faktörde benzer yük değeri alan ve bulunduğu faktörde varyansı %3' ten az açıklayan veya üç maddeden az olan yapılar dikkate alınarak yedi madde çıkarılarak faktör yükleri (.42) ile (.82) arasında değişen 15 madde ve üç boyuttan oluşan yeni bir yapıya karar verilmiştir. Buna göre orijinal ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan analizler ile uyarlama çalışmasındaki analizler ve sonuçları büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada; birinci faktör (Özerklik) toplam varyansın % 22' sini, ikinci faktör (İlişkisellik) toplam varyansın %20' sini ve üçüncü faktör (Yeterlik) toplam varyansın %18' ini açıklamaktadır. Orijinal ölçekte de benzer şekilde; birinci faktör toplam varyansın %32' sini, ikinci faktör toplam varyansın %13' ünü ve üçüncü faktör toplam varyansın %8' ini açıklamaktadır. Faktör yükleri ve ölçek boyutları dikkate alındığında; Türkçe formun yapı geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Özdemir vd. (2015) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ise açımlayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için sadece doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, bu analizde orijinal faktör yapısının doğrulanmasına karşın, 10. maddenin .30 un altında yük değeri aldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmada doğrulayıcı ve açımlayıcı analizlerle ortaya koyulan 14 maddeli Türkçe adaptasyonun okulda psikolojik ihtiyaçların doyumunu ölçmede güçlü bir araç olduğu söylenebilir.

5.1.2. EÖOTPIÖ' NİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ BULGULARININ TARTIŞILMASI

EÖOTPIÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.80 (Joreskog ve Sörbom, 2006) programı kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulamaları sonucunda oluşturulan 14 maddelik yeni yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Analiz, 14 madde üzerinde maksimum olasılık hesabı yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. EÖOTPIÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde, üç faktörlü modelin doğrulandığı görülmektedir (Şimşek, 2010; Schumacker ve Lomax, 2010; Ullman, 2006; Kline, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2014). Bu modelin DFA yoluyla yeniden sınanmasının ardından elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: RMSEA=.077; $df=74$; $\chi^2=205.04$; AGFI=.87; GFI=.91; SRMR=.047; CFI=.97; NNFI=.96; NFI=.96. Uyarılama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki değerler dikkate alındığında, bu değerlerin özgün forma ait değerler ile büyük oranda benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Orijinal ölçekte, her bir boyut 5 maddeden olmak üzere toplam 15 madde ve üç boyuttan oluşan yapısına ait doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen değerler: ($\chi^2= 166.12$ ($df= 87$), $p<.01$; CFI= .98; NNFI= .97; RMSEA= .054; SRMR= .048). Bu sonuçlar, Türkçe forma ait üç boyutlu modelin özgün forma ait değerlere paralel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

Özdemir vd. (2015) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise şöyledir: [$\chi^2 = 182.045$ ($sd = 87$, $p = .000$), $\chi^2/df = 2.09$; GFI = .93 CFI = .93; RMSEA = .058; RMR = .069]. Bu değerlere bakıldığında; RMSEA ve χ^2 değerlerinin bu araştırmadaki uyarılama çalışmasına ait değerlerden farklı olarak daha düşük düzeyde değerler aldığı görülmektedir. Ancak bu değerler arasında istatistiksel olarak önemli derecede anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Diğer uyum değerlerinin ise büyük ölçüde benzediği ifade edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, bu çalışma kapsamında madde faktör yükleri .42 ile .88 arasında değişmiştir. Bu değerler özgün formda .40 ile .77 arasında değişiklik gösterirken Özdemir vd.' nin (2015) uyarılama çalışmasında ise madde faktör yükleri .14 ile .80 arasında değerler almıştır. Dolayısıyla, bu çalışmadaki madde faktör yüklerinin özgün forma ait değerler ile örtüştüğü görülmektedir. Özdemir vd.' nin (2015) uyarılama çalışmasında 10. maddeye ait faktör yükü.14' tür ve bu değer oldukça düşük bir değerdir. Fakat bu maddenin regresyon yükünün istatistiksel olarak anlamlı olması ve çıkarıldıktan sonra tekrarlanan doğrulayıcı faktör analizi değerlerine kıyasla 10. maddenin korunduğu modelin istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle 10. madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Fakat araştırma sonunda Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının, daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması açısından farklı örneklem üzerinde de yapılarak standardize edilmesi önerilmiştir (Özdemir vd., 2015). Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise 10. maddenin faktör yükünün .42 olduğu ortaya konmuştur. Orijinal formda ise bu madde .44 faktör yüküne sahiptir. Buna göre, bu araştırmadaki uyarılma çalışmasına ait madde faktör yükleri ile özgün forma ait madde faktör yüklerinin birbirleri ile büyük ölçüde benzediği görülmektedir.

Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizinde model uyum verileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde; χ^2/df nin 3' ün altında olması kabul edilebilir bir uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011, s.204; Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007, s.58). GFI, NFI ve CFI istatistiklerinin 0 ile 1 arasında; GFI ve NFI' nin .90' dan yüksek değer almaları ve CFI' nin .95 den yüksek değer alması iyi bir uyumun göstergesidir (Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007, s.58; Şimşek, 2010; Ullman, 2006; Carvalho ve Chima, 2014, s.8; Kline, 2011, s.208; Heubeck ve Neill, 2000). RMSEA .05' ten küçük olması iyi; .05 ile .08 arasında bir değer alması kabul edilebilir bir uyuma işaret eder (Chan, Lee, Lee, Kubota, Allen, 2007, s.58; Şimşek, 2010; Ullman, 2006; Heubeck ve Neill, 2000). Buna göre; EÖOTPIÖ Türkçe formunun geçerli bir araç olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. EÖOTPIÖ' NİN ÖLÇÜT BAĞINTILI GEÇERLİK BULGULARININ TARTIŞILMASI

EÖOTPIÖ' nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliği için ikinci çalışma grubuna EÖOTPIÖ' nin yanı sıra Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu (Şahin ve Korkut- Owen, 2009) uygulanmıştır. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği- Lise Formu (özerklik, yeterlik ve ilişkisellik alt boyutları)' nun ölçüt bağıntılı geçerlik için kullanılmasına EÖOTPIÖ' nin alt boyutları ile kuramsal olarak benzer yapıları ölçmeleri nedeniyle karar verilmiştir (Tian vd., 2014; Büyüköztürk vd., 2010). Orijinal ölçeğe ait ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında; özerklik boyutu için, katılımcıların okul yaşamlarındaki özerklik düzeylerini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kendimi, okul hayatımda nasıl yaşayacağım konusunda karar vermekte özgür hissederim” cümlesi sorulmuştur. Ardından cümleye verilen yanıtlar 1(asla) ile 6(çoğu zaman) olarak altılı likert tipi şeklinde derecelendirilerek elde edilen skor ölçüt bağıntılı geçerlik analizi için kullanılmıştır. İlişkisellik boyutu için, Okul Bağlılık Ölçeği (The School Connectedness Scale- SCS; McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002)

kullanılmıştır. Yeterlik boyutu için de Ergenlerde Kendilik Algısı Ölçeği' nin (the Self-Perception Profile for Adolescents, SPPA; Harter, 1988) Okula İlişkin Yeterlik alt boyutu kullanılmıştır. Özdemir vd. (2015) ise ölçüt bağıntılı geçerliği için Genel Temel İhtiyaç Doyumu Ölçeği' ni (Cihangir-Çankaya ve Bacanlı, 2003) ve Yaşam Doyumu Ölçeği' ni (Köker, 1991) kullanmışlardır.

Korelasyon analizleri sonucunda; EÖOTPIÖ' nin özerklik boyutu ile TPIÖ-L' nin özerklik boyutu; EÖOTPIÖ' nin ilişkisellik boyutu ile TPIÖ-L' nin ilişkisellik boyutu ve EÖOTPI' nin yeterlik boyutu ile TPIÖ-L' nin yeterlik boyutu arasında öngörüldüğü gibi pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer şekilde, özgün forma ait ölçüt bağıntılı geçerlik analizinde de kriter olarak belirlenen ölçek boyutları ile orijinal ölçeğe ait boyutlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Özdemir vd. (2015) ise ölçüt bağıntılı geçerliği analizi sonuçlarına göre de boyutlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin liseli Türk öğrenci örnekleminde dış ölçüt geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

5.2. EÖOTPIÖ' NİN GÜVENİRLİK ANALİZİ BULGULARININ TARTIŞILMASI

5.2.1. EÖOTPIÖ' nin Test- Tekrar Test Analizi Bulgularının Tartışılması

Test- tekrar test çalışmaları, ölçeğin lisede öğrenim gören 73 öğrenciye iki haftalık zaman aralığıyla uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Test- tekrar test korelasyonları, özerklik boyutu için .68, ilişkisellik boyutu için .86, yeterlik boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Bu değerler, orijinal ölçeğin test- tekrar test bulguları ile paralellik göstermektedir. Orijinal versiyonunda beş hafta arayla elde edilen veriler ile yapılan test- tekrar test korelasyonları özerklik boyutu için .73, ilişkisellik boyutu için .71, yeterlik boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır.

Özdemir vd.' nin (2015), üç hafta arayla 72 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirdikleri test-tekrar test sonuçları, okulda özerklik gereksinimi boyutu için .61, okulda ilişkisellik gereksinimi boyutu için .41, okulda yetkinlik gereksinimi boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, bu araştırma kapsamında elde edilen veriler orijinal ölçeğe ait test- tekrar test korelasyon değerleri ile önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Aynı

zamanda, uyarlama çalışmasında elde edilen korelasyon katsayıları, Türkçe formun istenilen özellikleri ölçmede zaman içerisindeki kararlılığını ve ölçülen özellikte iki uygulama arasındaki zamanda fazla değişme olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Büyüköztürk, 2013).

5.2.2. EÖOTPIÖ' nin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları Analizi Bulgularının Tartışılması

EÖOTPIÖ' nin güvenilirlik analizinde iç tutarlılık katsayıları özerklik boyutu için .79, ilişkisellik boyutu için .79 ve yeterlik boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Boyutların cronbach alpha katsayıları, alt boyutlardaki maddelerin buldukları boyuttaki ölçmenin bütünüyle yüksek düzeyde tutarlı olduğunu kanıtlamıştır. Her bir alt boyut için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları özgün formda elde edilen değerlerle büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Özgün formda iç tutarlılık katsayıları özerklik boyutu için .85, ilişkisellik boyutu için .80 ve yeterlik boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, elde edilen değerler özgün form ile benzeşmektedir. Özdemir vd.' nin (2015) gerçekleştirdikleri Türkçeye uyarlama çalışmasında ise okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .80, okulda ilişkisellik alt boyutu için .72 ve okulda yeterlik gereksinimi boyutu için .61 olarak hesaplanmıştır.

5.2.3. EÖOTPIÖ' nin Madde Analizleri Bulgularının Tartışılması

Madde analizi kapsamında, üç faktöre ait maddelerin faktör toplam puanlarıyla ilişkilerini incelemek amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda madde toplam korelasyonlarının .67 ile .82 arasında anlamlı değerler aldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, tüm maddelerin ait oldukları faktörle güçlü ilişkiler gösterdiği kanıtlanmıştır. Madde toplam korelasyonunun, pozitif ve yüksek olması her bir alt boyuttaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve Türkçe formun iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013, s.185). Orijinal ölçeğin madde toplam korelasyonları ise .42 ile .82 arasında değişmektedir. Özgün formda, .42 ile en düşük madde faktör yüküne sahip madde 10. madde iken bu çalışmada da aynı maddenin .68 ile elde edilen diğer değerlere kıyasla düşük değere sahip maddelerin içinde yer aldığı bulunmuştur. Diğer yandan, özgün formda en yüksek madde faktör yüküne sahip madde 6. madde iken bu çalışmada da en yüksek madde faktör yüküne sahip madde 6. maddedir. Buna göre bu

çalışmada elde edilen değerler ile özgün forma ait değerlerin büyük ölçüde paralellik gösterdiği kanıtlanmıştır. Özdemir vd.' nin (2015) çalışmasında ise madde toplam korelasyonlarına yer verilmemiştir.

5.2.4. EÖOTPIÖ' nin Boyutlar Arası Korelasyon Analizi Bulgularının Tartışılması

Özgün formda okul ortamında ölçülen özerklik, ilişkisellik ve yeterlik ihtiyaçları boyutlarının birbiri ile orta düzeyde ilişkili olması gerekliliği aynı zamanda da ölçtükleri özellik açısından ayrışmaları beklenmektedir (Tian vd., 2014). Orijinal ölçeğe ait bulgulara göre boyutların birbirleriyle orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği ortaya konmuştur. Özdemir vd.' nin (2015) çalışmasında da üç boyut arasındaki korelasyonun orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun üzerine, bu çalışma kapsamındaki Türkçe formda da faktörler arası benzer ilişkilerin olup olmadığı incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, özgün formda olduğu gibi üç boyutun birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Böylece, özerklik, ilişkisellik ve yeterlik boyutlarının birbirinden ayrışarak bağlantılılık problemi göstermediği kanıtlanmıştır.

5.3. EÖOTPIÖ' NİN ÖZERKLİK, İLİŞKİSELLİK VE YETERLİK ALT BOYUTLARI İLE CİNSİYET, YAŞ, OKUL SOSYAL İKLİMİ ALT BOYUTLARI (OKUL BOYUTU- ÖĞRETMEN BOYUTU- ÖĞRENCİ UYUMU BOYUTU) ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR REGRESYON ANALİZİ BULGULARIN TARTIŞILMASI

Regresyon analizi için, dördüncü çalışma grubuna EÖOTPIÖ' nin yanı sıra Kişisel Bilgi Formu (Cinsiyet ve yaş değişkenleri) ve Okul Sosyal İklimi Ölçeği (Bayar, 2010) uygulanmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların yordanmasında okul sosyal ikliminin ve yaş ile cinsiyet değişkenlerinin görece katkısını keşfetmek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde, yaş ve cinsiyet değişkenleri kontrol değişkenleri olarak ele alınmıştır. Orijinal ölçeğin geliştirme sürecinde de bu iki değişken kontrol değişkeni olarak belirlenmişlerdir. Dolayısıyla, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin Okul Sosyal İklimi Ölçeği alt boyutlarının özerklik, ilişkisellik ve yeterlik boyutlarının her biri ile olan ilişkisinde ortaya çıkabilecek olası etkilerinin kontrol altına alınması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin okula, öğretmen ve akranlarına uyum kapasitelerini artırma ve korumayı sağlamada önemli bir faktör, onların okuldaki özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak olduğu düşünülmektedir (Ratelle ve Duchesne, 2014). Bu doğrultuda, çoklu regresyon analizine EÖOTPIÖ' nin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik alt boyutlarının her biri için ayrı ayrı olmak üzere Okul Sosyal İklimi Ölçeği' nin okul alt boyutu, öğretmenler alt boyutu, öğrenci uyumu alt boyutu, yaş ve cinsiyet değişkenleri birlikte dahil edilmiştir. Sonuç olarak, EÖOTPIÖ genel bir temel psikolojik ihtiyacı puanı vermediğinden ölçeğin alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik faktörleri için 3 ayrı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

5.3.1. Özerklik Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması

Özerklik alt boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler, öğrenci uyumu değişkenleri birlikte özerklik boyutuna ilişkin varyansın % 20.2' sini açıkladığı görülmüştür. Yaş değişkeni modele negatif yönde anlamlı bir katkı sağlarken; okul boyutu ve öğrenci uyumu boyutlarının modele pozitif yönde ve anlamlı katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyecek nitelikte Tian, Chen ve Huebner' in (2014) ergen öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ile okul ile ilişkili öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarına göre; öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyumu ile okul memnuniyeti arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, okul ortamında psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrenciler kendilerini daha mutlu ve yeterli hissetmektedirler. Ergenler, okul ortamında diğer sosyal bağlamlardan daha fazla vakit geçirmektedirler. Bu nedenle okul ortamı akran- öğretmen- yönetici etkisi ve genel iklimi açısından öğrenci davranışları ve gelişimini etkilemede kritik bir önem ve etkiye sahiptir. Dolayısıyla okulun, içerdiği etkileşimler ve geçirilen zaman açısından öğrenciyi büyük ölçüde etkilemesi doğal bir sonuçtur. Anlaşıldığı üzere okul iklimi, tek bir etmene bağlı değildir ve akranlar, öğretmen, okul, yöneticiler gibi unsurların etkileşimsel, sosyal ve davranışsal birleşimidir. Ergenler büyük oranda okul ortamı aracılığıyla etkileşim içinde oldukları akranları tarafından desteklenmeye ve onlarla yakın ilişkiler kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Oberle vd., 2011; Vardar, 2015; Pianta ve Hamre, 2009; Eccles ve Roeser, 2011). Özellikle ergenlik döneminde akranlar ile geçirilen vaktin giderek artması ve sosyal ortamlarda akranlar tarafından kabulün son derece önemli olması gibi nedenlerden ötürü

ergen öğrencilerin ilişki içinde oldukları diğer bireylere kıyasla diğer öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasındaki rolü çok daha belirgindir. Bu nedenlerden ötürü, öğretmen boyutunun ergenlerde algılanan özerkliğın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ifade edilebilir. Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv ve Veisson' ın (2007) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; okul iklimi parametrelerinden özellikle okulun değer sisteminin öğrencilerin hayata ilişkin olumlu kabullerini, fiziksel ve psikolojik iyi oluşları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre, okulun psikolojik gereksinimlere ilişkin olumlu bakış açısının lise öğrencilerinin kendilerini daha bağımsız, başarılı ve kişilerarası iletişimde yeterli hissetmelerini pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Yaş değişkeninin, özerklik ile negatif yönde ilişkili olması orijinal ölçeğin bulguları ile uyuşmamaktadır. Çinli lise öğrenci grubunda yaş düzeyi arttıkça okula ilişkin özerklik düzeyi artarken (Tian vd., 2014); Türk lise öğrenci grubunda yaş düzeyi arttıkça okul ortamında algılanan özerklik ihtiyacı azalmaktadır. Bunun nedeni olarak, hem kültürel farklılıklar hem de ergenlerin yaş ile birlikte artan bilişsel gelişimi sonucunda özerklik ve bağımsızlaşma ihtiyaçlarının arttığı ve bu doğrultuda kendilerini okul ortamı ve akran ilişkilerinde daha bağımsız, daha ayrılmış hissederek, okul dışındaki sosyal bağlamlarda etkin ve aktif olmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Bunun bir sonucu olarak da yaşça daha büyük ergen öğrencilerin, okul ortamındaki özerklik ihtiyacına diğerlerinden daha az gereksinim duydukları ifade edilebilir (Musağaoğlu ve Güre, 2005; Petanidou vd., 2013; Bayar, 2010; Eccles ve Roeser, 2011; Kinney, 1993). Tian, Chen ve Huebner (2014), okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların okul ile ilişkili iyi oluşun varlığında merkezi bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre okul ortamında, öğrencilerin fiziksel gereksinimlerinin yanı sıra psikolojik gereksinimleri de önemsendiğinde öğrenciler okul yaşamına ilişkin daha fazla olumlu duyguya sahip olurlar. Sonuç olarak, öğrencilerin okula, akranlara uyum sağlama kapasitelerini artırma ve korumayı sağlamada önemli bir faktör, onların okuldaki özerklik ihtiyaçlarını karşılamak olduğu düşünülmektedir (Ratelle ve Duchesne, 2014).

5.3.2. Yeterlik Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması

Yeterlik boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler, öğrenci uyumu değişkenleri birlikte yeterlik boyutuna ilişkin varyansın % 19.4' ünü açıklamaktadır. Öğrenci uyumu boyutunun modele pozitif yönde anlamlı bir katkı sağladığı bulunmuştur. Ergenlik

döneminde, diğer gelişim dönemlerine kıyasla sosyal gruplar ve akranlar tarafından kabul edilme çok daha önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle ergenlerin kendilerine ilişkin algıları ve inançları diğer öğrencilerin davranışları ve eylemlerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Diğer bir yandan öğrencinin olumlu davranışlar sergilemesi, okul ortamında daha fazla kabul edilmeyi ve kendini okula yüksek düzeyde ait hissetmeyi destekleyeceğinden öğrencinin kendini başarılı bir birey olarak görmesine katkı sağlayabilmektedir (Steinberg vd., 2004; Jose vd., 2012; Oberle vd., 2011). Buna göre, Ratelle ve Duchesne' nin (2014) yaptıkları araştırmaya göre öğrenci sınıf içinde kendisine verilen bir görevi tamamlayabileceğine ilişkin kendilik algısı ve olumlu davranışlar oluşturabildiğinde yeterlik ihtiyacını karşılayabilmektedir. Dolayısıyla uyumlu öğrenci davranışları ile kendini okul içerisinde yeterli ve başarılı hissetme arasında pozitif bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin okula ilişkin olumsuz ve uyumsuz davranışları arttıkça kendine ilişkin yeterlik algısı zayıflamaktadır. Öz Belirleme Kuramına göre, sosyal çevre tarafından verilen olumsuz geri bildirimler, kişinin yeterli olduğu inancını azaltabileceği gibi herhangi bir aktiviteye dahil olma konusunda cesaretlerini kırıp vazgeçmelerine yol açabilmektedir. Okul Sosyal İklimi Ölçeği' nin öğrenci uyumu boyutu, akranların olumlu ve istendik davranışlarını kapsamaktadır. Buna göre, arkadaşlarına karşı olumlu geri bildirim ve davranışlara sahip akranlar diğer öğrencilerin kendilerine ilişkin yeterlik algılarını etkileyebilmektedir (Uzman, 2014). Öğrenci uyumu boyutu genel olarak; okul ortamında olumlu (lider, empatik, saygılı, atılgan gibi) ergen öğrenci davranışlarını açıklamaktadır. Buna bağlı olarak yeterlik ihtiyacı ile öğrenci uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da bu araştırma bulgularına benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Cho, Harrist, Steele ve Murn' ün (2015) öğrencilerin liderlik motivasyonları ile temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmanın sonuçlarına göre; yeterlik ihtiyacının doyumu ile liderlik motivasyonu türleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Lider öğrenciler çoğu zaman kişilerarası ilişkilerde daha etkin ve başarılı bireylerdir. Bu nedenle bu öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha yüksek düzeyde yeterli olarak algılayabilmektedirler. Dolayısıyla, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ergenlerde olumlu liderlik davranışlarını desteklemektedir. Yeterlik algısının diğer bireyleri izleyerek ve onlardan etkilenecek de oluşabileceği ifade edilmektedir. Buna göre akranlarını yeterli ve başarılı bireyler olarak algılayan ergenlerin kendilerinin de başarılı olabileceğini düşünerek yeterlik algıları artabilmektedir (Bandura, 1997; Akt., Çapulcuoğlu, 2012). Analize göre; lise öğrencilerinde öğretmen ve okul boyutları yeterlik ihtiyacının anlamlı birer yordayıcıları değildirler. Lise döneminde öğrenciler büyük ölçüde üniversiteye geçiş sınavına

odaklanmaktadır ve bu yönde okul dışında dersaneler gibi özel eğitim kurumlarına yönelmektedirler. Bu kurumlarda yapılan genel değerlendirme sınavları, etütler ve deneme sınavları vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu almaktadır. Ve bu ortamlar ergenlerin aktif olduğu ve önemseydiği okul dışındaki önemli diğer sosyal bağlardır. Bu nedenlerden ötürü, lise öğrencilerinde başarı noktasında okuldan daha çok dersanelere veya diğer takviye kurslara ve buradaki öğretmenlere olan ilgi artmış gibi görünmektedir. Bunlardan dolayı, öğrenciler yeterlik gereksinimlerini okul ortamından daha çok diğer eğitim merkezlerinde veya kurumlarında karşılayabilmektedirler. Lise öğrencileri hatta aileleri dahi üniversite sınavlarında başarıyı elde etmek için tek başına okul ortamında alınan eğitimin yeterli olmadığını ve üniversiteye hazırlanma sürecinde dershaneye gitmenin zorunluluk olduğunu düşünmektedirler (Petanidou vd., 2013; Kinney, 1993; Barlas, Karaca, Onan ve Işıl, 2010, s. 309; Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varal, 2015, s.19; Balçın ve Koç, 2008, s. 142).

5.3.3. İlişkisellik Alt Boyutunun Cinsiyet, Yaş, Okul Sosyal İklimi Alt Boyutları (Okul Boyutu- Öğretmen Boyutu- Öğrenci Uyumu Boyutu) Arasındaki İlişkilere Dair Regresyon Analizi Bulguların Tartışılması

İlişkisellik alt boyutu için; yaş, cinsiyet, okul, öğretmenler, öğrenci uyumu değişkenleri birlikte yeterlik boyutuna ilişkin varyansın % 24.4' ünü açıklamaktadır. Öğretmen ve öğrenci uyumu boyutları modele pozitif yönde anlamlı bir katkı sağlamışlardır. Bu bulguları destekleyecek nitelikte, öğretmenlerin sahip olduğu olumlu kişilerarası iletişim tarzı gibi sosyal/ iletişimsel faktörlerin öğrencilerin okula bağlılığını ve temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu önemli ölçüde etkilediği ifade edilmektedir (Reeve vd., 2004). Öğrencilerin, öğretmenlerini doyurucu ve empatik ilişkiler kuran bireyler olarak algılamaları onların okul ortamına ilişkin aidiyet duygularını desteklemektedir (Sarı, 2013, s.148). Öğrencilerin, başarılarını ve ait olma ihtiyaçlarını destekleyen ve onları bu yönde teşvik eden öğretmenler ve okul yönetiminin, öğrencilerin başarılı olma konusunda daha fazla motive olmalarını sağladığı ortaya konmaktadır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Aynı zamanda ergen öğrenciler vakitlerinin büyük kısmını okul sosyal iklimi aracılığıyla akranları ile geçirmektedirler ve akran gruplarındaki sosyal ilişkiler, bu dönemde ergenlerin gelişimini etkileme noktasında büyük bir öneme sahiptir. Böylece bu dönemde ergen öğrencilerin duyguları, davranışları, tutumları ve değerleri üzerinde artan düzeyde akran etkisi görülmeye başlanmaktadır (Kındap, 2011; Larson vd., 2001; Petanidou vd., 2013; Bayar, 2010). Bu bilgiyi destekleyecek şekilde, bu araştırma kapsamında ergen öğrencilerin ilişkisellik temel

psikolojik ihtiyacı ile akranlarının olumlu davranışsal özelliklerini kapsayan öğrenci uyumu boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Dolayısıyla, ilişkisellik ihtiyacı okul ortamında diğerleriyle olan ilişkilerden alınan doyumunu (Tessier, Sarrazin ve Ntoumanis, 2010) ifade ettiğinden, sağlıklı öğretmen ve öğrenci davranışlarını ölçen öğretmen boyutu ve öğrenci uyumu boyutları (Bayar, 2010) ile pozitif yönde anlamlı olması beklenen bir sonuçtur ve bu sonuç ilgili literatür ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda, Ratelle ve Duchesne' nin (2014) ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkisellik) doyumunun okula uyuma etkisini incelemek amacıyla yaptıkları boylamsal araştırmanın sonuçlarına göre; okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları yüksek düzeyde olan ergen öğrencilerin akademik, kişisel ve duygusal uyumları daha yüksek rapor edilmektedir. Bu doğrultuda, okul boyutunun kişilerarası ilişkilerden daha çok okulun sahip olduğu vizyon ve değerler ile ilgili özellikleri ölçüyor olmasından ötürü ilişkiselliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, EÖOTPIÖ Türkçe formunun, özgün versiyonuna paralel olarak liseli öğrencilerde okul ortamındaki özerklik, ilişkisellik ve yeterlik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılara ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırma kapsamında, ölçek liseli öğrencilere uygulanmış ve standardize edilmiştir. Fakat örneklem grubu çeşitlendirilerek farklı yaş gruplarında da ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sınanabilir.
- Araştırma, Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. Fakat güzel sanatlar ve spor liseleri, imam hatip liseleri, mesleki ve teknik liseler, çok programlı liseler, özel eğitim uygulaması yapan liseler, özel liseler gibi farklı lise türleri ile de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ve okul sosyal iklimi ile ilişkisi incelenebilir. Aynı zamanda özel olarak sınıf ve okul mevcudu, öğrenci ve öğretmen oranı gibi nitelikler ile okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçların ilişkisi de ele alınabilir.
- Okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçların ilişkili olabileceği aile dinamikleri, baskın kültürel özellikler (bireyci- toplulukçu), yaşam amaçları ve farklı kişilik özellikleri ile ilişkisi ele alınabilir.

- Bu araştırmada regresyon analizi için kullanılan Okul Sosyal İklimi leği yerine iyi oluş düzeyi, okula bağlılık, akademik başarı düzeyi, öz düzenleme, öz saygı, oto-kontrol ve sosyal beceriler gibi farklı özellikleri ölçen lme araçları kullanılarak okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçları yordayan farklı değişkenler incelenebilir.
- Okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçların, farklı sosyo- ekonomik şartlarda yaşayan (maddi veya sosyal olarak avantajlı ve dezavantajlı bölgeler) lise ğrencilerinde gösterdiği farklılıklar analiz edilebilir.
- Okul ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçlar, farklı zihinsel ve sosyal gelişim düzeyine sahip özel eğitim gereksinimli öğrenciler için de araştırılabilir.
- Uyarlanan Türkçe formun her bir boyutu araştırma amacına uygun olarak ayrı ayrı da kullanılarak araştırma alanı zenginleştirilebilir.

Rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarına yönelik neriler;

- Alanda alışan rehber ğretmen/ psikolojik danışmanlar, araştırma sonuçlarından yararlanarak okul ortamında liseli öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını saptamak ve belirlenen psikolojik ihtiyaçları karşılamaya yönelik müdahale ve yardım programları geliştirebilirler.
- Kurama göre, temel psikolojik ihtiyaçların uygun şekillerde doyumunun sağlanması, zamanının büyük çoğunluğunu okul ortamında geçiren lise öğrencileri için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, lise öğrencileri ile çalışan rehber ğretmen/ psikolojik danışmanlar z Belirleme Kuramı doğrultusunda geliştirilebilecek yeni ve farklı psikolojik danışma yaklaşımları araştırabilir ve uygulayabilirler. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı olarak birçok okulda Rehber ğretmenler tarafından uygulanan "Psikososyal Müdahale Hizmetleri alışması" nda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olarak etkinlikler zenginleştirilebilir.

- Psikolojik danışma uygulamaları kapsamında; planlanacak grup rehberliği ya da grupla psikolojik danışma çalışmalarının yapılandırılmasında Öz Belirleme Kuramı temelinde bahsedilen temel psikolojik ihtiyaçlar daha fazla dikkate alınabilir.
- Lise öğrencilerinin okul ortamında temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında, okul sisteminin tüm üyelerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada bilgilendirici ve bütünleştirici bir konumda yer alan okul psikolojik danışmanları, öğretmen- yönetici ve okul çalışanlarının öğrencilerin özerklik, ilişkisellik ve yeterlik ihtiyaçlarını nasıl destekleyeceklerini bilmelerinde yol gösterici ve bilgilendirici bir rol üstlenebilirler. Okul psikolojik danışmanları tarafından, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını destekleyici öğretmen ve yönetici davranışlarını geliştirmek amacıyla grup çalışmaları planlanabilir ve uygulanabilir. Aynı zamanda aile, öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci arasında işbirliği kurularak olumlu kişilerarası iletişim, güven ve destek öğelerine değer ve sıkça yer verilen, öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini karşılamaya yönelik okul ortamı yeniden yapılandırılabilir. Elde edilen bulgulara göre akran davranışlarının temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile olumlu yönde ilişkisi ortaya konmuştur. Öyleyse okul psikolojik danışmanları, öğrenciler ile yapılan grup ve bireysel çalışmalarda olumlu ve uyumlu öğrenci davranışlarını arttırmaya yönelik etkinlikler ve oyunlar geliştirebilirler.

KAYNAKLAR

- Acarbay, T. F. (2006). *Kapsamlı okul iklimi değerlendirme ölçeği' nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Anthony, F. S. (2011). *Students in context: Effects of psychological needs and environmental press on academic and life satisfaction*. Iowa State University, Psychology Department, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Assor, A., Kaplan, H., ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy- enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schollwork. *British journal of educational psychology*, 72, 261- 278.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., ve Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482-497.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balçın, Y., ve Koç, M. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin “lise” ve “öğretmen” kavramlarına yükledikleri anlamlar. *KKEFD*, 17, 131- 145.
- Barlas, G. Ü., Karaca, S., Onan, N., ve Işıl, Ö. (2010). Üniversite sınavına hazırlanan bir grup öğrencinin kendilik algıları ve ruhsal belirtileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1 (1), 18- 24.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. ve Schaps, E. (1997) Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32 (3), 137-151.

- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: genellenmiş akran algısının aracı rolü*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Bayar, Y., ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2337- 2358.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (13), 1- 13.
- Black, A. E., ve Deci, E. L. (2000) The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school- level assesment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of educational psychology*, 95 (3), 570- 588.
- Bronfenbronner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. G., ve Çok, F. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the school climate questionnaire high school form. *Elementary Education Online*, 14 (1), 311- 322.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470- 483.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L. M., Mariman, A. N., Soenens, B., Tobbac, E., Kaap- Der, V., ve Vogelaers, D. P. (2015). Examining the role of psychological need satisfaction in sleep: A self- determination theory perspective. *Personality and individual differences*, 77, 199- 204.

Carvalho, J. ve Chima, F. O. (2014). Applications of structural equation modeling in social sciences research. *American International Journal Of Contemporary Research*, 4 (1), 6-11.

Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, S., ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 307- 318.

Chan, F., Lee, G. K., Lee, E. J., Kubota, C. ve Allen, C. A. (2007). Structural Equation Modeling in Rehabilitation Counseling research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51 (1), 53- 66.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school- based management*. London: Falmer Press.

Cihangir- Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Cihangir- Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school- based management*. London: Falmer Press.

- Chirkov, V. I., ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy- support in Russian and US adolescents common effects on well- being and academic motivation. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 32 (5), 618- 635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-109.
- Chit- Kwong, K. (2006). Classroom learning experiences and students' perceptions quality of school life. *Learning Enviroments Research*, 11(2), 111- 129.
- Cho, Y., Harrist, S., Steele, M., ve Murn, L. T. (2015). College students motivation to lead in relation to basic pyschological need satisfaction and leadership self- efficacy. *Journal of College Student Development*, 56 (1), 32- 44.
- Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği' nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 157 (35), 167- 180.
- Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 4 (1), 74- 84.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 555- 576.
- Çapulcuğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne- baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çavumirza, E. S. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, H. E., ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar- uygulamalar- programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L. (2008). Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L., Connell, J. P., ve Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on motivation*, 38, 237- 88.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., ve Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642- 650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325- 346.
- Demirbaş, N. (2014). *Üst- Düzey kişilik ve yaşamda anlam: temel psikolojik ihtiyaçların rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Diener, E. (2000). Subjective well- being. *American Psychologist*, 55 (1), 34- 43.
- Doğın, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 55- 92.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2005). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein ve M. H. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (pp. 513-555). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Association.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21 (1), 225-241.
- Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Ercoskun, M. H., ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçlarının yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Ertan, D. (2012). *Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Frederick, C. M., ve Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relationships with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 125-145.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56 (1), 22- 26.
- Gagne, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331-362.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hanish, L. D., ve Guera, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69- 89.
- Hart, S. L., Hodgkinson, S. C., Belcher, H. M., Hyman, C., ve Cooley- Strickland, M. (2013). Somatic symptoms, peer and school stress, and family and community violence exposure among urban elementary school children. *Journal of Behavioral Medicine*, 36 (5), 454- 465.

- Heubeck, B., ve Neill, J. T. (2000). Confirmatory factor analysis and reliability of the mental health inventory for australian adolescents. *Psychological Reports*, 87, 431- 440.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., ve Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70 (2), 64-66.
- Jose, P. E., Ryan, N., ve Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote greater well being in adolescence over time?. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 235- 251.
- Joreskog, K., ve Sörbom, D. (2006). No Prelis 2: User' s Reference Guide, Skokie, IL: Scientific Software International.
- Julien, G., Guay, F., Senecal, C., ve Poitras, S. C. (2009). Subjective psychological distress among young adults: the role of global and contextual levels of self-determined motivation. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 145- 168.
- Kermen, U. (2013). *Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66, 21-40.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141- 159.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., ve Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32 (4), 744.
- Larson, R., Richards, M., Sims, B., ve Dworkin, J. (2001). How urban african american young adolescents spend their time: the budgets for locations, activities, and companionship. *American Journal of Community Psychology*, 29 (4), 565- 597.
- Larson, R. W., ve Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 701-736.
- Manning, M. L., ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80 (584), 41-48.
- McLaughlin, C., ve Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, 27, 91-103.
- McLachlan, S. , ve Hagger, M.S (2010). effects of an autonomy- supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1205-1211.
- Mok, M.M.C., ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.

- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (2), 260-278.
- Musaagaoglu, C. (2004). *Ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Musaagaoglu, C., ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 79-94.
- Niemiec, K., ve Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 133-144.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., ve Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249-260.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., ve Zumbo, B. (2011). Life satisfaction in early adolescence: The importance of personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi (Examining the variables predicting primary school students' perceptions of school climate). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, Y., Tunçer, İ., Aktüz, G., ve Özdemir, M. (2015). Ergen öğrencilerin okulda temel psikolojik gereksinimleri ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 441- 458.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Petanidou, D., Mihas, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., ve Tountas, Y. (2013). The Role of perceived well- being in the family, school and peer context in adolescents' subjective health complaints: evidence from a Greek Cross- sectional study. *BioPsychoSocial Medicine*, 7(1), 1.
- Pianta, R. C., ve Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for YouthDevelopment*, 121, 33-46.
- Price, B. P. (2008). *Teacher perceptions of the impact of professional development and teacher- student relationships on school climate*. Auburn: UMI.
- Ratelle, C. F., ve Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 388- 400.
- Reeve, J., Jang, H., Carrel, D., Jeon, S., ve Barch, J.(2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147- 169.
- Rhodes, J., Colder, C., Trucco, E. M., Speidel, C., Hawk, L. M., Lengua, L. J., Eiden, R. D., ve Wieczorek, W. (2013). The interaction between self- regulation and motivationprospectively predicting problem behavior in adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 742 (5), 681- 692.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., ve Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 443-471.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., ve Veisson, A. (2007). Students' well- being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35 (7), 919- 936.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and well-being. Wellbeing in Developing Countries (WeD), *Research Review 1*.
- Ryan, R. M., ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 319-338.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000b). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R., ve Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-167.
- Ryan, R., ve Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook On Motivation At School* (pp. 171- 196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., ve Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in Counseling, Psychotherapy, and behavior change: a look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39, 193- 260.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., ve Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10, 1- 4.
- Ryan, R. M., ve Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.

- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 147- 160.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner' s guide to structural equation modeling* (Third Edition). New york: Routledge.
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 74-85.
- Sheldon, K. M., ve Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25–38.
- Sheldon, K. M., ve Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 482–497.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., ve Sun, Z. (2004). Selfconcordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 35, 209-223.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., ve Reis, H. R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Simoës, F., ve Alarcao, M. (2014). Promoting well- being in school- based mentoring through basic psychological needs support: does it really count?. *J Happiness Stud*, 15, 407-424.
- Soenens, B., Duriez, B., Vansteenkiste, M., ve Goossens, L. (2007). The intergenerational transmission of empathy-related responding in adolescence: the role of maternal support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 299-311.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 51-58.

- Şahin, E. S., ve Korkut- Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 64- 74.
- Şimşek, Ö. F. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., ve Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358.
- Tessier, D., Sarrazin, P., ve Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport- based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242- 253.
- Tian, L., Chen, H., ve Huebner, E. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Tian, L., Han, M., ve Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 37, 257–267.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., ve Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well being among Chinese early and middle adolescents: *The mediational role of self esteem*. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008.
- Torsheim, T., Aaroe, L. E., ve Wold, B. (2001). Sense of coherence and school- related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships. *Social science & medicine*, 53(5), 603- 614.

- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: reviewing the basics and moving forward. *Journal of personality assessment*, 87 (1), 35- 50.
- Uzman, E. (2014). Basic Psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629- 3635.
- Yeşilyurt, S. (2008). *A self- determination approach to teaching writing in pre-service efl teacher education*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Zhou, M., Ma, W. J., ve Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning Mingming. *Learning and Individual Differences*, 19, 492-498.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of youth and Adolescence*, 40 (12), 1568- 1580.
- Veeder, P., Boakaerts, M., ve Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school: The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 269- 278.
- Wallace, T. L., Sung, H. C., ve Williams, J. D. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 42, 34- 46.
- Walsh, S.D., Harel- Fish, Y., ve Fogel- Grinvald, H. (2010). Parents, teachers and peer relations as predictors of risk behaviors and mental well- being among immigrant and Israeli born adolescents. *Social Science & Medicine*, 70, 976- 984.
- Way, N., Raddy, R., ve Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40 (3-4), 194-213.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88- 107.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.



EKLER

EK A: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDAKİ TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI ÖLÇEĞİ (EÖÖTPİÖ)

	Aşağıda insanların okul ortamı hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulda neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5	6
2	Okulda genelde kendim gibi olabiliyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Okulda çalışmalarımı ve ders dışı etkinliklerimi düzenlemekte özgürüm.	1	2	3	4	5	6
4	Okulda kendi kararlarımı vermekte özgürüm.	1	2	3	4	5	6
5	Okulda, yapmaktan hoşlandığım şeyleri yapabiliyorum.	1	2	3	4	5	6
6	Okulda, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım bana karşı oldukça cana yakındır.	1	2	3	4	5	6
7	Okulda, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım beni önemserler.	1	2	3	4	5	6
8	Okuldaki öğretmenlerim ve sınıf arkadaşlarımı gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5	6
9	Okuldaki öğretmenlerim ve sınıf arkadaşlarımla iyi anlaşırım.	1	2	3	4	5	6
10	Okulda az sayıda yakın arkadaşım var.	1	2	3	4	5	6
11	Son zamanlarda okulda ilgi çekici yeni beceriler öğrenebiliyorum.	1	2	3	4	5	6
12	Okulda, yeni bilgiler öğrenebilme potansiyelim var.	1	2	3	4	5	6
13	Okuldakiler yaptığım işlerde iyi olduğumu söylerler.	1	2	3	4	5	6
14	Okuldaki çalışmalarda çoğu zaman başarılı olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6

TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLAR ÖLÇEĞİ-LİSE FORMU ÖRNEK MADDELER

	Aşağıda insanların yaşamları hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana uygun	Bana oldukça uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Hayatımı nasıl yaşayacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	Etkileşim içerisinde olduğum insanları gerçekten severim.	1	2	3	4	5
3	Çoğu zaman kendimi yetenekli hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
4	Yaşamımda kendimi baskı altında hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Tandığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı olduğumu söylüyorlar.	1	2	3	4	5
6	İlişki kurduğum insanlarla anlaşabiliyorum.	1	2	3	4	5
7	İnsanlarla çok fazla sosyal etkileşimim ve sosyal ilişkim yok.	1	2	3	4	5
8	Fikirlerimi ve düşüncelerimi ifade etmede genellikle kendimi özgür hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Gündelik yaşamımda çoğu zaman bana söylenen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum.	1	2	3	4	5
12	Gündelik ilişkilerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar	1	2	3	4	5
13	Gündelik yaşamımda yeteneklerimi göstermek için fazla imkanbulamıyorum.	1	2	3	4	5
14	Yaşamımda kendime yakın hissettiğim çok fazla insan yok.	1	2	3	4	5
15	Gündelik işlerde kendimi çok rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
16	Sürekli etkileşim içinde olduğum insanlar beni fazla seviyor gibi görünmüyorlar.	1	2	3	4	5
17	İnsanlar genelde bana karşı cana yakın davranırlar.	1	2	3	4	5

OKUL SOSYAL İKLİMİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

	Aşağıda insanların <u>okul ortamı</u> hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğretmenlerimiz bütün öğrencilere eşit ve adaletli bir şekilde davranırlar.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerimiz öğrencilerin idari sorunlarıyla ilgilenirler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenlerimiz her öğrenci ile doğrudan ilgilenmeye çalışırlar.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlerimiz öğrencileri sorunlarını tartışmak için cesaretlendirirler.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlerimiz öğrencilerin fikirlerini önemserler.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerimiz sınıf içi çatışmaları çözmeye çalışırlar.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerimiz bizimle ilgili sorunlarda destekleyicidirler.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenlerimiz sınıf içi çatışmaları çözmeye yeterlidirler.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlerimiz öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla başa çıkmada yeterlidirler.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz öğrencilerle arkadaş gibidirler.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerimiz sınıf içi disiplinde katıdırlar.	1	2	3	4	5
12	Okulumuz güvenli bir yerdir.	1	2	3	4	5
13	Okulumuz önemli kararların alınmasında velilerin katılımı için çaba sarf eder.	1	2	3	4	5
14	Okulumuz her türlü öğrenciye etkileşim imkanı sağlar.	1	2	3	4	5
15	Okulumuz ferah bir yerdir.	1	2	3	4	5
16	Okulumuz her öğrencinin karar alma sürecine katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
17	Okulumuz öğrenci ve öğretmenlere saygı ve güven ortamı sunar.	1	2	3	4	5
18	Okulumuz eğitimin yanı sıra öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine önem verir.	1	2	3	4	5
19	Okulumuz öğrencileri önemseyen ve destekleyen bir ortama sahiptir.	1	2	3	4	5
20	Okulumuz zorbalığın davranışlarını engellemede etkili bir rol oynar.	1	2	3	4	5
21	Okulumuz aşırı disiplinli ve kuralcıdır.	1	2	3	4	5
22	Okulumuzdaki öğrenciler grup çalışmalarına ilgi gösterirler.	1	2	3	4	5
23	Okulumuzdaki öğrenciler sınıf içi fikir alışverişine katılırlar.	1	2	3	4	5
24	Okulumuzdaki öğrenciler okulun sosyal etkinliklerine katılım konusunda isteklidirler.	1	2	3	4	5
25	Okulumuzdaki öğrenciler derslerinde başarılı olmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
26	Okulumuzdaki öğrenciler arkadaş canlısı ve paylaşımcıdırlar.	1	2	3	4	5
27	Okulumuzdaki öğrenciler tüm öğretmenlerle olumlu bir ilişki içerisindeyler.	1	2	3	4	5
28	Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlere okul müdürü ve idaresine güvenirler.	1	2	3	4	5
29	Okulumuzdaki öğrenciler sorunları öğretmenlerle rahatlıkla paylaşabilirler.	1	2	3	4	5

**EK B: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ
YAZISI**



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411/44/88031

06/01/2015

Konu: Sinem ÖZEN

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)**

İlgi: a) 17.12.2014 tarih ve 87314 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 27.11.2014 tarih ve 7121248 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Sinem ÖZEN'in "*Ergenlerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aslı	
Şifreli ve Morsattır	
Adı Soyadı:	BALTA ÇELEBİ
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	15.01.2015
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad.No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e4a1-14e7-352c-b93d-09d6 kodu ile teyit edilebilir.

**EK C: SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARI**



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTE
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI**



Sayı : 2015 / 24
Konu : Etik Kurul Başvurusu

Tarih : 12.01.2015

Sinem Özen

Sayın Özen,

Sorumlu araştırmacılığınızı üstlendiğiniz 2015 / 02 dosya numaralı "Ergen Öğrencilerin Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları" başlıklı çalışma kurulumuzun 12.01.2015 tarih 07 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ayşe AYÇİÇEĞİ DİNN
Sosyal ve Beşeri Bilimler
Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Eki : Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Telefon: (212) 440 20 89/10689
İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü 34452 Beyazıt/İSTANBUL

Faks: (212) 440 20 88
e-posta: iuetik@istanbul.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sinem ÖZEN
Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul- 1988
Lisans :İstanbul Üniversitesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- 2011
Yüksek Lisans :İstanbul Üniversitesi.Eğitimde Psikolojik Hizmetler- 2016
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : Ekip Norma Razon Danışmanlık Merkezi
Arif Verimli Psikiyatri Merkezi
Cağaloğlu Anadolu Lisesi
Pertevniyal Anadolu Lisesi
Çemberlitaş Kız Meslek ve Teknik Lisesi

Çalıştığı Kurumlar : Küçükçekmece Sefaköy 100. Yıl İlköğretim Okulu
Fatih İbrahim Alaettin Gövsa Ortaokulu

İletişim

E- Posta Adresi : sinem_tuncbas@hotmail.com