



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI VE
AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİ**

Akif SEVİM

Danışman

Prof. Dr. Melek KALKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ağustos, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Akif

Soyadı : Sevim

Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri

İngilizce Adı : The Developmental Problem Areas and Academic Motivation Levels of High-school Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Akif Sevim

İmza:

KABUL VE ONAY

Akif Sevim tarafından hazırlanan “**Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek KALKAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Melek KALKAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sinop Üniversitesi

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Bu tezin **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Annem Zülfiye Sevim ve Ablam Semra Bilaloğlu'na

TEŞEKKÜRLER

Yüksek Lisans hayatımdaki çalışmalarında kendisiyle çalışmak istediğimde beni kırmayıp kabul eden, sorduğum her soruya özenle cevap verip bilgisini paylaşan, tezdeki her ayrıntıyı tek tek ele alıp bana hatalarımı gösteren ve bunu gösterirken özveriyle yaklaşan çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Melek KALKAN'a

Yüksek lisans eğitimimde bana katkı sağlayan değerli hocalarıma,

Gerek lise, gerek lisans gerekse yüksek lisans hayatımda maddi manevi desteği olan değerli ağabeyim Dursun Ali AYDIN'a, yüksek lisans hayatımda tüm ders ve sınavlarda bana yol arkadaşı olan, varlığını her zaman hissettiğim değerli kardeşim Ömer Faruk GÜNEŞ'e, hayatımın her alanında her türlü imkânı elinden geldiğince sağlamaya çalışan kıymetli annem Zülfiye SEVİM'e, bana her zaman desteğini sunmuş değerli ablalarım Semra BİLALOĞLU ve Fatma SEVİM'e

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI VE AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Akif SEVİM

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2019

ÖZ

Bu araştırma, lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiye ve bu ilişkinin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından değişip değişmediğine bakılmıştır. Bununla birlikte lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarından en fazla yaşadığı gelişimsel sorun ve öğrencilerin okul türüne göre en fazla yaşadığı gelişimsel sorun belirlenmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan ve farklı okul türlerinde eğitim gören 266 kız 240 erkek toplam 506 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin gelişimsel sorunları ölçmek amacıyla Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) tarafından geliştirilen Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği (GSAÖ), öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini ölçmek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 23.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik incelemesi doğrultusunda Pearson Korelasyon analizi ve MANOVA testi analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin istatistik değerlendirmesinde 0,5 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin gelişimsel sorun alanlarından anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı, öğretmenlerle ilgili sorunlar, kişisel sorunlar ve öfke problemi ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunurken akademik sorunlar (akademik başarı) ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik güdülenmede bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları ile gelişimsel sorun alanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunurken keşif alt boyutu ile

gelişimsel sorun alanları arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermiştir. Öğrencilerin en fazla karşılaştıkları gelişimsel sorun sınav kaygısı iken okul türlerine göre en fazla karşılaşılan gelişimsel sorun anadolu lisesi ile imam-hatip lisesinde sınav kaygısı, fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde ise öfkedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular literatür doğrultusunda yorumlanmış ve önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ergenlik, Gelişimsel Sorun Alanları, Akademik Güdülenme

Sayfa Sayısı : 108

Danışman : Prof. Dr. Melek KALKAN

İkinci Danışman :

THE DEVELOPMENTAL PROBLEM AREAS AND ACADEMIC MOTIVATION LEVELS OF HIGH-SCHOOL STUDENTS

MS Thesis

Akif Sevim

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2019

ABSTRACT

This research has been carried out to analyse the relationship between the developmental problem areas and academic motivation levels of high-school students. To this end, we looked at the relationship between the developmental problem areas and academic motivation levels of high-school students and at whether such relationship varied according to gender, type of school and grade. Besides, we identified the developmental problems that are mostly experienced by high-school students and mostly experienced according to type of school. 266 female and 240 male students were included in this study, which corresponds in total to 506, who lived in Altinordu, Ordu during the curriculum of 2018-2019 and who received education in various types of schools. The study applied Developmental Problem Areas Scale (DPAS) developed by Kaya, Yildirim and Atli (2017) to measure the developmental problems, and applied Academic Motivation Scale (AMS) developed by Bozanoglu (2004) and Personal Information Form developed by the researcher to measure the academic motivation levels of the students. The data were analysed with SPSS 23.00 package software. Pearson Correlation analysis and MANOVA test analysis methods were used for the normality analysis of the data. The level of significance was accepted as 0,5 during the statistical evaluation of the data. The analyses indicated that there was a negative medium-level relationship between the developmental problem areas and academic motivation levels of the high-school students. There was a negative low-level relationship between the academic motivation levels and the parental problems, choice of profession problems, test anxieties, teacher problems, personal problems and anger problems of the students while there was a negative medium-level relationship between the academic motivation levels and academic problems (academic successes). It was also inferred that there was a negative low-level relationship between use of information and discovery sub-dimensions of academic motivation and developmental

problem areas while there was a negative medium-level relationship between the discovery sub-dimension and developmental problem areas. The developmental problem areas and academic motivation levels of the students showed significant differences according to their gender, type of school and grade. The most experienced developmental problem was test anxiety. However, the most experienced developmental problem according to type of school was test anxiety in anatolian (anadolu) and imam-hatip high-schools while it was anger for the students of science (fen) and technical anatolian (teknik anadolu) high-schools. The results obtained in this research have been interpreted and suggestions are made in accordance with the literature.

Key Words : Puberty, Developmental Problem Areas, Academic Motivation
Number of Pages : 108
Advisor : Prof. Dr. Melek KALKAN
Co-advisor :

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
SİMGELER VE KISALTMALAR	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi	3
1.3 Alt Problemler	3
1.4 Denenceler	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Sayıtlar	5
1.7 Araştırmanın Önemi	5
1.8 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1 Gelişimsel Sorun Alanları.....	8
2.1.1 Gelişim	8
2.1.2 Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	9
2.1.3 Ergenlikte Gelişim	10
2.1.4 Ergenlik Kuramları	12
2.1.5 Ergenlikte Gelişimsel Sorunlar.....	20
2.1.6 Gelişimsel Sorun Alanlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.2 Akademik Güdülenme	38
2.2.1 Güdülenme	38
2.2.2 Öğrenme Süreci ve Güdülenme.....	50

2.2.3 Akademik Güdülenme.....	51
2.2.4 Akademik Güdülenme İlgili Yapılan Araştırmalar	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59
III YÖNTEM	59
3.1 Araştırma Modeli	59
3.2 Evren ve rneklem	59
3.3 Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	61
2.3.2 Gelişimsel Sorun Alanları leği	61
2.3.3 Akademik Güdülenme leği.....	62
3.4 Verilerin Analizi	63
3.5 İşlem.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	64
IV BULGULAR.....	64
4.1 Lise ğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	64
4.2 Lise ğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	66
4.3 Lise ğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	68
4.4 Lise ğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	72
4.5 Lise ğrencilerinin En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna İlişkin Bulgular	74
4.6 Lise ğrencilerinin Okul Türüne Göre En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna İlişkin Bulgular.....	76
BEşİNCİ BÖLÜM	78
V SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER	78
5.1 Sonuç.....	78
5.2 Tartışma ve Yorum	80
5.2.1 Lise ğrencilerinin Gelişimsel Sorun alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu	80
5.2.2 Lise ğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu	81
5.2.3 Lise ğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu	83

5.2.4 Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu	85
5.2.5 Lise Öğrencilerinin En fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna Ait Sonucun Tartışma ve Yorumu	86
5.2.6 Lise Öğrencilerinin Okul türüne Göre En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna İlişkin Sonuçların Tartışma ve Yorumu.....	87
5.3 Öneriler	88
5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
5.3.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA	91
EKLER.....	104



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Başarı GÜdülenmesi Fazla ve Az Olanlar Arasındaki Farklar.....	46
Tablo 2: Örnekleme Grubunun Okul Türü, Cinsiyet ve Yaş Ortalamalarına Göre Dağılımı	60
Tablo 3: Örnekleme Grubunun Sınıf Düzeyi ve Yaş Ortalamaları Dağılımı	60
Tablo 4: Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik GÜdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları	64
Tablo 5: Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları Alt Boyutları İle Akademik GÜdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları.....	65
Tablo 6: Lise Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme Alt Boyutları İle Gelişimsel Sorun Alanlarına İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları.....	66
Tablo 7: Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik GÜdülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları	67
Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik GÜdülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları	69
Tablo 9: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik GÜdülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 10: Lise Öğrencilerinin En Fazla Karşılaştıkları Gelişimsel Sorunlara Ait Aritmetik Ortalama Sonuçları.....	75
Tablo 11: Lise Öğrencilerinin Karşılaştıkları Gelişimsel Sorun Alanlarının Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama Sonuçları	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Güdülenme Süreci.....	38
Şekil 2: İhtiyaçlar Hiyerarşisi	48



SİMGELER VE KISALTMALAR

AGÖ	Akademik Güdülenme leği
ANOVA	Analysis Of Variance
GSA	Gelişimsel Sorun Alanları leği
KBF	Kişisel Bilgi Formu
MANOVA	Multivariate Analysis Of Variance
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	lme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
SS	Standart Sapma
\bar{x}	Ortalama
N	Kişi Sayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtları verilmiş, araştırma ile ilgili temel kavramlar ve araştırmanın önemi ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

İnsanlar, yaşamları boyunca farklı gelişim dönemlerinden geçmektedir. Bu dönemlerden biri de ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemi, gerek fiziksel, gerek psikolojik, gerekse sosyal ve duygusal gelişimler ile değişmelerin yaşandığı, bu gelişim ve değişimin diğer dönemlerden daha fazla görüldüğü, çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasındaki geçiş sürecidir (Baran, 2011; Dinç, 2004; Kulaksızoğlu, 2011). Ergenlik dönemiyle ilgili pek çok farklı görüş olsa da ergenlik süreci ön (erken) ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik olmak üzere üçe ayrılmıştır (Derman, 2008; Mukaddes, 2000). Bu dönemlerde birey, arkadaşlık ilişkilerinden ikili arkadaşlık ilişkisine, aile bütünlüğünden bağımsız bireyliğe, somut düşüncelerden soyut düşüncelere bir geçiş süreci içerisinde (Burger, 2006).

Literatür incelendiğinde ergenlerin gelişimsel sorunları ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında anne-babaların tutumlarının, ergenlerin akademik başarı, sınav kaygısı, öfke problemi ve problem çözme becerilerini etkilediği, özellikle demokratik anne-baba tutumuna sahip ailelerin çocuklarının ergenlik sürecindeki problemlerden daha az etkilendiği belirtilmiştir (Arı ve Seçer, 2003; Bozaslan, Genç ve Kaya, 2012; Kayaalp, 2017; Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017; Milevsky, Schlechter ve Netter, 2006; Özyürek ve Özkan, 2015). Özellikle baskıcı ve otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının sınav kaygısı ve kişisel sorunları daha fazla yaşadığı görülmüştür (Hill ve Tyson, 2009; Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017; Kim ve Park, 2006). Bununla birlikte ergenlik sürecinde kendini iyi hisseden bireylerin akademik başarı, öğretmenlerden aldığı destek, sosyal başarı,

arkadaşlık ilişkileri ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu tespit eden pek çok araştırma vardır (Bayram, 2018; Proctor, Linley ve Maltby, 2010; Siewert, Antoniw, Kubiaki ve Weber, 2011; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch ve Michalowski, 2009). Ergenlik döneminin, bireyin akademik hayatı üzerinde de büyük etkisi vardır. Lise dönemindeki öğrenciler, bir yandan ergenliğin getirdiği problemlerle uğraşırken bir yandan da liseyi tamamlayıp gelecekteki mesleğini belirlemek adına uğraş göstermektedir. Kimi öğrenciler liseden sonra üniversiteye yerleşip eğitimlerine devam etmekteyken, kimi öğrenciler de liseden sonra farklı alanlara yönelmektedir. Lise dönemindeki ergenlerin akademik hayatta başarılı olması için pek çok etken olsa da en önemli etkenlerden biri akademik güdülenmedir. Akademik güdülenme, bireyin okul ve okumaya yönelik duygu ve düşüncelerini şekillendiren, akademik hayattaki görev ve sorumlulukları yapmasını sağlayan gerekli güçtür (Bozanoğlu, 2004; Clark ve Schroth, 2010). Diğer bir tanım olarak akademik güdülenme, öğrencinin akademik hayatta gösterdikleri başarıyı etkileyen; gayret, istek ve ısrarının gücünü gösteren, akademik hayatta yapılan etkinliklere istekli ve güdülenmiş şekilde katılmasını sağlayan güçtür (Kelecioğlu, 1992; Ünal, 2013).

Bir öğrencinin akademik güdülenmesini etkileyen pek çok etken vardır. Bunlar arasında öğrencinin öğrenmeye yönelik bakış açısı, akademik hayatından beklentisi, anne-baba desteği, okuduğu okul türü vb. faktörler sayılabilir. Bununla birlikte öğrencinin geçmişteki akademik durumu, eğitim-öğretim sürecindeki yeterlilik algısı da bireyin akademik hayatındaki güdülenme düzeyini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004; Şahin ve Çakar, 2011).

Akademik olarak güdülenmiş bir öğrenci, okuldaki akademik etkinliklere kararlı ve istekli şekilde katılmaktadır. Özellikle kendine bir hedef belirleyen ve hedefin ulaşılabilirliğine inanan öğrenciler akademik hayatlarında daha fazla güdülenme yaşayabilmektedir. Çünkü hedefin ulaşılabilir olması, onların akademik hayatlarındaki olumsuz durumlar karşısında daha fazla direnç göstermesini sağlamaktadır (Pajares ve Urdan, 2002). Tersine durum olduğunda, hedefin kendi potansiyelinden fazlasını istediğini bilen öğrenciler gerekli güdülenmeye sahip olsalar da zamanla başarıya yönelik çalışma isteklerini yitirebilmektedir (Elliot, 2006).

Akademik güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında akademik güdülenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri öğrencinin sınavlardaki başarı performansıdır (Aydın, 2010; Jiang, Rozenzweig ve Gaspard, 2018; Martin ve Steinbeck, 2017; Nartgün, 2014; Stoeber, Feast ve Hayward, 2009; Yağcı, 1999) Bununla beraber öğrencinin öz yeterlik inancı (Akbay ve Gizir, 2010; Aydın, 2010; Hazrati Viari, Rad ve Torabi, 2012, Ünal, 2013), anne-baba tutumu (Richard ve Pelletier, 2016) ve akademik erteleme (Nartgün, 2014; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017)'nin de akademik güdülenmeyi etkilediği görülmüştür.

Literatür incelendiğinde ergenlerin, ergenlik sürecinde pek çok gelişimsel sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunları etkileyen pek çok faktör olduğu görülmüştür. Ergenlerin öğrencilik hayatlarında istenen başarıyı sağlayabilmesi için gerekli olan güdülenmeyi sağlaması önemlidir. Öğrencinin, akademik hayatında başarılı olabilmesi için daha az gelişimsel sorun yaşamaması, yaşadığı gelişimsel sorunları da aile, sosyal çevre, akademik çevre (Okul idaresi, öğretmenler vb.) birlikte aşması gerektiği düşünülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında lise öğrencilerinin karşılaştıkları gelişimsel sorunları belirlemenin, gelişimsel sorunları ile öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3 Alt Problemler

a) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

d) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

e) Lise öğrencilerinin en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun hangisidir?

f) Lise öğrencilerinin okul türüne göre en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun hangisidir?

1.4 Denenceler

a) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

b) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir.

c) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir.

d) Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir.

e) Lise öğrencilerinin en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun sınav kaygısıdır.

f) Lise öğrencilerinin okul türüne göre en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun; anadolu lisesi, fen lisesi ve imam-hatip lisesinde sınav kaygısı, mesleki ve teknik anadolu lisesinde öfkedir.

1.5 Sınırlılıklar

a) Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ordu ili Altınordu ilçesinde eğitim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır.

b) Araştırma, Kişisel Bilgi Formu, Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Sayıtlar

a) Araştırma grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

b) Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.

1.7 Araştırmanın Önemi

Ergenlik süreci, insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Birey, çocuklukta problemler yaşasa da problemin çözüm merkezinde aile, arkadaş veya başka kişiler vardır (Yörükoğlu, 2000). Ancak ergenlik ve sonrasında bu durum değişmektedir. Yaşamının merkezinde kendisine yer edinmekte, fikirlerinin önemsenmesini beklemekte; kısacası kendi hayatındaki seçimlerine kendisinin karar vermesini istemektedir. Bununla birlikte ergenlikte yaşanan fiziksel ve psikolojik değişimler, ergenin hayatında pek çok problem yaratabilmektedir. Bu problemler ergenin gerek sosyal, gerek aile, gerekse akademik hayatını etkilemektedir. Özellikle geleceğe yönelik bakış açıları, ergenlik dönemine denk gelen lise hayatını etkileyebilmektedir (Fariz, 2017). Lise hayatındaki akademik durumu, meslek seçimi, üniversite sınavları gibi pek çok etken ergenin ergenlik sürecindeki sorunlarını etkilemektedir (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Ergenin, lise hayatındaki başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. Literatüre bakıldığında bu etkenler arasında ergenin benlik saygısı (Aktaş, 2011; Onur, 2014), ders çalışma alışkanlıkları (Özer ve Anıl, 2011), öğretmenin davranışları (Kızıldağ, 2009), okul kültürü (Schoen ve Teddlie), anne-baba tutumları (Aktaş, 2018; Aktaş, 2011; Bozaslan, Genç ve Kaya, 2012; Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017; Mulvenon, Stegman ve Ritter, 2005) ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Özer ve Anıl, 2011) sayılabilir. Bununla birlikte ergenlerin akademik başarısını etkileyen önemli unsurlardan birisi şüphesiz sınav kaygısıdır ve yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir (Alyaprak, 2006; Bertrams, Englert ve Dickhauser, 2010; Atılgan, 2017; Mulvenon, Stegman ve Ritter, 2005;).

Görüldüğü üzere ergenin lise dönemindeki akademik başarısını etkileyen pek çok etken vardır. Bununla birlikte lise döneminde ve diğer dönemlerde akademik başarı için gerekli önemli güçlerden biri akademik güdülenmedir. Akademik güdülenme ile birey, akademik hayatında gösterdiği performansın kaynağını bu duygudan almaktadır (Bozanoğlu, 2004). Akademik hayatta gerekli güdülenmeye sahip olan ergenlerin gerek lise döneminde gerekse akademik hayatının diğer dönemlerinde başarılı olup diğer gelişimsel sorunlarına da çözümler üretebileceği düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarını yedi alt boyut (sınav kaygısı, meslek seçimi sorunları, akademik sorunlar, anne-baba ile ilgili sorunlar, kişisel sorunlar, öğretmenlerle ilgili sorunlar ve öfke) halinde bir bütün olarak ele alıp bu sorunların akademik güdülenme düzeyleri ile ilişkilendirilecektir. Bu sayede öğrencilerin hangi alanda daha fazla gelişimsel sorun yaşadığını belirleyerek öğrenciye sunulacak rehberlik faaliyetlerinde bu alanlara daha fazla önem verilmesi adına katkı sağlaması düşünülmektedir. Ayrıca gelişimsel sorunlar okul türüne göre incelenerek de farklı okullardaki öğrenciler için yapılan rehberlik faaliyetlerinde ilgili gelişimsel sorunlara karşı önleyici etkinlikler yapılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Son olarak gelişimsel sorun alanlarının öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki incelenerek öğrencinin lise hayatında daha başarılı, daha sağlıklı bir akademik süreç yaşamasına yardımcı olmak adına literatüre katkı sağlaması öngörülmektedir.

1.8 Tanımlar

Ergenlik: Yaş sınırları kesin olmamakla birlikte 11-12 yaşlarında başlayıp 17-18 yaş civarında tamamlanan, özellikle fiziksel değişiklikler ile başlayıp ardından sosyal ve bilişsel alanlarda gelişim ve değişimlerin yaşandığı, bireyin birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin şekillendiği çocukluk döneminden yetişkinlik dönemi arasındaki geçiş sürecidir (Steinberg, 2013).

Gelişimsel Sorunlar: Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı; özerklik, başarı, evden ayrılma, kimlik geliştirme, evlilik, emeklilik vb. gibi bireyin yaşamını etkileyen olaylarda yaşadıkları krizlerdir (Sözer, 1992).

Akademik Güdülenme: Bireyin, akademik hayattaki çalışmaları için gerekli olan enerjiyi üretmesidir (Bozanoğlu, 2004).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan “gelişimsel sorun alanları” ve “akademik güdülenme” ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş, yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş ve sonuçlarına değinilmiştir.

2.1 Gelişimsel Sorun Alanları

Bu başlık altında gelişim ve ergenlik dönemi hakkında kuramsal açıklamalar verildikten sonra, bu araştırmaya konu olan gelişimsel sorunlar (anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi, sınav kaygısı, öğretmenler ile ilgili sorunlar, akademik başarı, kişisel sorunlar, öfke) açıklanmıştır.

2.1.1 Gelişim

İnsanlar, doğum öncesinden başlayıp ölünceye kadar birtakım değişimler yaşamaktadır. Bu değişimlerin sürekli ilerleme kaydetmesi, sistemli, organize ve ardışık olmasına gelişim denir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Bir diğer ifade ile gelişim; organizmanın döllenenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, duygusal, dilsel, sosyal vb. açıdan yaşamın sonuna kadar sistemli ve düzenli olarak sürekli ilerlemeye yönelik değişim gösterme sürecidir (Aydın, 2005). Gelişim, yalnızca çocukluk döneminden değil; doğum öncesi, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi dönemlerde de görülmektedir (Özbay, 2004).

Bireydeki her değişim, gelişim olarak görülmemelidir (Aydın, 2005). Bir değişimin gelişim olabilmesi için; birden fazla alanda olmalı, her değişim birbirine dayalı olmalı ve değişimin belli bir yönde ve her zaman ileri doğru olması gerekmektedir (Arı, 2003; Aydın, 2005). Bireydeki gelişim, genel olarak üç başlık altında toplanmıştır (Ergin ve Köseoğlu, 2013; Özbay, 2004). Bunlar;

Biyolojik Gelişim Alanı; En temelde yer alan gelişim alanıdır. Bu alan, diğer tüm alanları etkilediği için “temel” ya da “zeminde yer alan” gelişim alanı olarak geçmektedir (Ergin ve Köseoğlu, 2013). Biyolojik gelişim sürecinde her dönem

içerisinde nelerin gerçekleştiği, hareket sistemiyle ilgili değişimler biyolojik gelişimin temel konularından biridir (Özbay, 2004). Örneğin yaşlılık döneminde neler olduğu, ergenlik ya da bebeklik dönemindeki değişimler, biyolojik gelişimin konusudur.

Bilişsel Gelişim Alanı: İkinci büyük gelişim alanı düşünce sistemindeki değişimleri içeren bilişsel gelişim alanıdır. Bu alanda yaşla beraber biliş ve zekânın nasıl değiştiği incelenir (Ergin ve Köseoğlu, 2013). Biliş, düşünme ile ilgili her şeyi kapsamaktadır. Örnek olarak; bilginin duyu organları ile alınması, zihinde işlemlerden geçirilmesi, analizi, sentezi, belleğe alınması; daha sonra çıktı olarak üretilmesi, problem çözme ya da yaratıcılık vb. hepsi bilişle ilgilidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Psikososyal Gelişim Alanı: Üçüncü büyük gelişim alanı, duygular ve çevre ile kurduğumuz ilişkinin yaşa bağlı olarak nasıl değiştiğinin incelendiği, insan kişiliğinin çocukluğundan itibaren nasıl değiştiğini ve bu değişimi etkileyen faktörlerin farklı kuramcılar tarafından ele alındığı gelişim alanıdır (Ergin ve Köseoğlu, 2013). Psikososyal gelişim alanının en önemli konusu kişiliktir (Özbay, 2004). Örneğin “Duygular ve çevre ile kurulan ilişki nasıl değişiyor?” demek, psikososyal gelişim alanının konusuna girmektedir.

2.1.2 Gelişimi Etkileyen Faktörler

Gelişimi etkileyen temelde iki faktör vardır. Bunlar; “kalıtım” ve “çevre”dir. Ancak bazı araştırmacılar “tarihsel zaman” faktörünü de ele almaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Bu faktörler sırasıyla şu şekildedir;

Kalıtım: Yaşamsal ve ruhsal bazı özelliklerin, döllenme sırasında kadın ve erkeğin kromozomları yoluyla bir kuşaktan diğerine geçmesi olarak tanımlanan kalıtım, insan gelişiminde önemli bir role sahiptir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Kalıtım, doğum öncesi dönemde etkili olan, bireyin biyolojik açıdan sınırlarını belirleyen, anne ve babadan bireye geçen fiziksel özellikler (saç ya da göz rengi, boy uzunluğu, kemik yapısı vb.) ile bireyin dış görünüşünü şekillendiren temel özelliklerdir (Özbay, 2004). Kalıtımla ilgili iki önemli kavram vardır. Bunlar, genotip ve fenotip kavramlarıdır. Genotip, anne ve babadan kalıtım yoluyla çocuğa geçen özellikler iken fenotip anne ve babadan gelen özelliklerin (saç ya da göz rengi, boy, bazı karakteristik özellikler vb.) çevresel faktörlerle birlikte ortaya çıkmasıdır (Ergin ve Köseoğlu, 2013).

Çevre: Bir canlının ilişki kurduğu fiziksel ve sosyal varlıkların tümü olarak adlandırılan çevre, insan gelişim seyrini etkileyen ve bireyin doğuştan getirdiği özelliklerin ortaya çıkmasını sağlayan veya sınırlandıran önemli bir unsurdur (Özbay, 2004). İnsan gelişimini etkileyen çevresel ortamlar genel olarak üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan doğum öncesi çevre, bireyin doğmadan önce anne karnında maruz kaldığı (ilaç, kullanımı, radyasyon, alkol, stres vb.) her türlü etken olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir çevresel ortam ise doğum sırasındaki çevredir ve bireyi etkileyen (çocuğun oksijensiz kalması, doğum anında kordonun dolanması vb.) etkenlerdir. Son olarak doğum sonrası çevrede ise doğumdan sonraki yaşantıda bireyin gelişimini etkileyen faktörler (aile ekonomik durumu, çocuğun geçirdiği hastalıklar, boşanma vb.) olarak ele alınmaktadır (Ergin ve Köseoğlu, 2013).

Zaman (Tarihsel zaman): Bazı araştırmacılar kalıtım ve çevrenin yanı sıra gelişmeyi etkileyen üçüncü bir faktör olarak tarihsel zamanı ele almaktadır. Bireyin yaşadığı toplumda, o zaman diliminde yer alan olay ve olgulardan etkilenmesi, yaşadığı dönemin teknoloji ve modasını takip etmesi, toplumun değişiminden etkilenmesi tarihsel zaman olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2004). Yaşanılan dönemde toplumu ilgilendiren her türlü olaylar ve değişimlerin de bireyi etkilemesi bir diğer tanım olarak ifade edilebilir. İkinci Dünya Savaşı'nda Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombaları, 11 Eylül 2001 İkiz Kule saldırıları, 17 Ağustos 1999 Gölçük depremi gibi toplumu ilgilendiren ve toplumda iz bırakan tarihlerin bireyde de iz bırakması bu duruma örnek verilebilir.

2.1.3 Ergenlikte Gelişim

İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli gelişim görevleri üstlenmektedir. Ergenlik dönemi de bunlardan biridir. Ergenlikte gelişim, bireyin psikolojik, bedensel ve sosyal açıdan gelişim gösterdiği ve bu durumun diğer dönemlere göre daha fazla yaşandığı dönemdir (Baran, 2011). Derman (2008), ergenlik dönemini; fiziksel ve duygusal süreçlerin sebep olduğu, cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve kişinin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönem olarak tanımlamıştır.

Ergenlik döneminde birey, fiziksel açıdan büyüme gösterdiği gibi; duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan da önemli şekilde gelişim göstermektedir (Baran, 2011; Kulaksızoğlu,

2011). Ergenlerin, gelişim sürecini tamamlayıp yetişkin bir birey olabilmesi için bu faktörleri başarıyla tamamlaması gerekmektedir (Gümüş Gers, 2012). Ergenlik dönemi Yörükoğlu (2000)'na göre 12-21 yaş aralığı, Milli Eğitim Bakanlığının tanımına göre (MEB) kızlarda 10-17; erkeklerde 12-20 yaş aralığı, Ericson (2004)'a göre 12-19, Birleşmiş Milletler'in tanımına göre 12-25 aralığı, UNESCO'nun tanımına göre ise 15-25 yaş aralığı şeklinde belirtilmiştir (Koç, 2004; Yazgan İnanç ve Bilgin, 2004).

Ergenlik dönemini üç başlık altında toplanmıştır (Derman, 2008; Mukaddes, 2000). Bunlar;

Ön/Erken ergenlik: Bu dönem, bireyin fiziksel, davranışsal ve zihinsel olarak hızla değişim gösterdiği 12-14 yaşlarını kapsamaktadır. Ergen, bu gelişim sürecinde mantıksal (soyut) düşünmeye, olaylara kendi çerçevesi dışında farklı şekilde bakmaya çalışmaktadır. Bu dönemde birey, kendisiyle ilgili kararlar almaya çalışmakta, geleceğe yönelik düşüncelerini tanımakta ve soyut konular hakkında (felsefe, din, siyaset, ölüm vb.) bilgi sahibi olup bu konular üzerine düşüncelerini ifade etmektedir. Bunlara ek olarak birey, bedenindeki fiziksel değişimlerle uğraşmakta, birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerini tanımakta, çocukluktan sıyrılıp kadın ve erkek rollerini benimsemektedir. Aileye karşı çıkma, onları otorite olarak görmeye başlayıp dikleşme görülse de onlara ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Ayrıca bu dönemde birey, aynı cinsten arkadaşlarıyla vakit geçirmekte ve giyim-kuşamlarını da arkadaş düşüncelerine göre belirlemektedir (Derman, 2008; Mukaddes, 2008; Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Orta Ergenlik: Bu dönemde bireyin soyut düşünebilme kabiliyeti artmakta, kişisel ihtiyaçların da belirginleşip ihtiyaçlarını tek başına karşılama arzusuyla benliğin geliştiği dönemdir (Pawlowski ve Hamilton, 2008). 15-17 yaşları kapsamakta olan bu dönemde akran ve ikili ilişkiler önem kazansa da aile ile ergen arasında çatışmalar yoğun olarak devam etmektedir. Hatta bu dönemde anne-babadan ayrılarak kendi ayakları üzerinde durup bu durumu ailesine kabul ettirme çabası vardır. Buna göre birey, duygusal olarak kendini ailesinden uzak tutup arkadaşlarına; özellikle karşı cins üzerine yoğunlaştırmaktadır. Bunun sonucunda birey, kendi kararlarını kendi alırken, aslında akran ve karşı cinsin görüşlerine göre düşüncelerini şekillendirmektedir. Bu

durumda birey, kendilerini arkadaşlarının gözünden görür ve fiziksel görünüşü, giyim tarzı da buna göre şekillenir. Kısacası, birey bu dönemde kendi düşünceleri ile arkadaş ve aile düşünceleri arasında bir yerlerde kimlik edinme çabası içerisinde. (Derman, 2008; Mukaddes, 2008; Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Geç Ergenlik: Bu dönemde artık soyut düşünme tam olarak belirginleştiği, birey benliğini pekiştirerek kendi ayakları üzerinde durmaya çalıştığı, 18 ve sonrası kapsayan ve ergenin tam olarak “birey” olduğu an sona eren dönemdir (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Bu dönemde birey karşı cinsle olan ilişkiler yoğunlaşıp, gelecek hayatla alakalı fikir ve kaygısı belirginleşir. Bu belirginliğin süreci, bireyin geçmiş yıllarındaki deneyimleri, kişiliğini farkında olması, kendini bilmesi, düşüncelerini şekillendirmesiyle orantılıdır (Derman, 2008; Mukaddes, 2008; Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Ergenlik dönemi, bireyin geleceğe yönelik bakış açısı, hayata karşı tutumu, sağlıklı düşünce yapısına sahip olması açısından oldukça önemlidir. Gelecekteki meslek seçimi, eş seçimi, karakter ve mizacını etkileyen bu dönemin sağlıklı şekilde atlatılması bireyin gelecek hayatında da sağlıklı bir yaşam sürmesi açısından önemlidir.

2.1.4 Ergenlik Kuramları

Ergenlik dönemiyle ilgili pek çok kuram geliştirilmiştir. Bu kapsamda özünü yenileme yaklaşımı, psikanalitik kuram, bilişsel kuram, psikososyal kuram, kişilerarası kuram ve sosyal öğrenme kuramlarına değinilmiştir.

2.1.4.1 Özünü Yineleme Kuramı ve Ergenlik

Özünü yineleme kuramı, G. Stanley Hall (1844-1924) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre her bireyin yaşamdaki gelişimi, insanlığın evrimdeki gelişiminin tekrarıdır ve bu durum ergenlikte de geçerlidir. Ergenlik döneminin insan hayatında önemli bir yere sahip olduğunu savunan Hall, insanın bencilce hayatta kalma ve temel yaşam ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla tıpkı bir hayvanın güdüsüyle doğduğunu söylemektedir. Ardından insanlar, ergenlikte sosyal hakların, topluma karşı görev ve sorumlulukların, başkalarıyla ilişkilerin farkına vararak medenileşip “yeniden

doğmakta”dır. İnsanlar, diğer insanları önemseme; adalet, sosyal düzen, gelecek idealleri gibi düşüncelere sahip olurken kendi düşünceleri bu düşüncelerin ardında kalır. Kişinin kendi düşünceleri ile medeni düşünceleri arasındaki çatışma kişide stres ve farklı ruh hallerine bürünme şeklinde görülebilmektedir (Adams, 2000; Gallatin, 1995).

Hall, ergenlikteki bu ruh değişimlerinin önemine vurgu yapmıştır. Ergenin, enerjili ve coşkulu olmasına rağmen kayıtsız ve sıkılgan tavır sergileme; neşeli olmasına karşın hüzünlü ve melankolik olma; kibir ve övgüye rağmen aşağılık ve utangaçlık; duyarlılığa rağmen vurdumduymaz olma; şefkatli davranmaya karşı acımasız olma gibi çelişki içeren davranışlar sergilediğini ifade etmiştir (Gallatin, 1995). Hall’ün bahsettiği bu çelişkiler, ergenlikte duygusal karışıklıklara ve strese neden olabilmektedir. Hall bu duruma “ergenlik karmaşası” adını vermiştir (Dinçel, 2006). Hall’ün ergenlik sürecinin açıklanmasına yönelik bir diğer katkısı, ergenliği gerek bireysellik, gerekse topluma yönelik görev ve sorumlulukların geliştirilip şekillendirildiği bir dönem olarak görmesidir. Her ne kadar ergenlik zorlu, sancılı ve stresli olsa da birey, ergenlikte yeniden yapılanmakta, özünü yineleyip yetişkin (medeni) birey olmaktadır (Adams 2000; Dinçel, 2006).

2.1.4.2 Psikanalitik Kuram ve Ergenlik

Psikanalitik kurama göre ergenlik, geçmişteki gelişim süreçlerini ele alıp temel bir irdelemenin, muhakemenin, değerlendirmenin yapıldığı dönem olarak tanımlanmıştır. Ergenlik döneminde birey, çocukluğundaki iyi veya kötü yaşantılarını, anılarını, ailesiyle olan ilişki ve tutumlarını gözden geçirir. Birey, bir yandan kendi yaşam ve ilişkilerini irdelerken, diğer yandan ebeveynlerinden ayrılıp bağımsızlık arayışına girmektedir. Bu durum sonucunda da ergen, ailesiyle çatışma yaşayıp kaygılanmakta; bu durum sonucunda da akran ilişkisi ya da karşı cinsle ikili ilişkilere yönelmesine sebep olmaktadır (Gençtan, 2014; Kulaksızoğlu, 2011; Varan, 1997).

Freud (1856-1939), bireyin çocukluk yıllarına önem vermiştir ve psikanalitik kuramı geliştirmiştir. Ardından kızı Anna Freud (1895-1982) ve diğer Neo-Freud temsilcileri psikanalitik kuramın ilkelerini geliştirerek bu yaklaşımın görüşlerini ergenlik sürecindeki gelişimle değişime uygulamıştır (Adams, 2000). Psikanalitik kuram, gelişimi dört aşamada ele almıştır. Bunlar; oral dönem (0-1,5 yaş), anal dönem (1,5-3

yaş), fallik dönem (3-5 yaş) ve gizil (latent) dönem (5-12 yaş) şeklindedir (Kulaksızoğlu, 2011). Ergenlik dönemini ele alan dönem ise genital dönemdir. Bu dönem 11-13 yaş civarında başlar ve bireyin yetişkinliğe erişmesiyle sona erer. Bu dönemde ergenin birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişmesiyle beraber cinsel dürtüler ve diğer hormonlarda artışlar görülür. Bunun sonucunda da geçmişteki gelişim dönemlerinde yaşanan çatışmalar tekrarlanabilir (Gençtan, 2014).

Ergenler, bu süreçte karşı cinsle daha fazla ilgilenmeye, onları etkilemeye çalışmaktadır. Hem arkadaşlık ilişkisi hem de karşı cinsle ilişkisi nedeniyle gerek dış görünüşünde, gerekse duygu ve düşüncelerinde önemli değişiklikler görülmektedir. Kendi düşünceleri karşısında savunmacı olup kendilerine olan ilgisi artmakta; kısacası “narsist” eğilimler göstermektedirler. Bu durumun altındaki sebep, ergenin başkalarında yer edindiği itibar ve imaja önem vermeleridir. Bundan dolayı Freud’un da bahsettiği savunma mekanizmalarına başvurma bu dönemde artış göstermektedir. Bununla birlikte ergenler, bu süreçte benlik algılarını da yeniden şekillendirmeye başlayıp, ergenlik sürecinin diğer kısımlarında kimlik duygusunu şekillendirip gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farklılıkları giderme gayreti göstermektedir (Dacey ve Kenny, 1944; Aktaran. Dinçel, 2006; Gümüüş Gers, 2012).

Psikanalitik kuram ergenliği “geçici rol kararsızlığı dönemi” olarak ele alır. Bu dönemde ergen, farklı rollere, düşünce ve değerle, hedeflere ilgi duyacağı gibi, ardından bunları terk edip farklı arayışlar içine de girebilmektedir. Bu durum karşısında ergen, bazen çocuksu davranışlar sergileyebileceği gibi bazense yetişkin roller benimseyebilmektedir. Kısaca bu duruma “kimlik arayışı” da denebilir. Bu arayışın kriterlerinden biri de toplumun değerleridir. Çünkü toplumun doğru-yanlış algıları, kadın ve erkek rolleri, değerleri ergenin karakter oluşumunda önemlidir. Bu dönemin sağlıklı şekilde üstesinden gelen ergen, yetişkinliğe ulaşmış olur (Dinçel, 2006; Gençtan, 2014).

Anna Freud, küçük yaşta kişinin edindiği tecrübe ve görüşlerin ergenlikten sonraki yetişkinlikte etkili olduğunu söylemekte ve ergenlik sürecinin bazı uyum sorunları ile geçirilen bir dönem olarak ifade etmektedir (Kulaksızoğlu, 2011).

Hall’ın ifade ettiği “ergenlik karmaşası” görüşüne benzer bir görüş A. Freud tarafından da ifade edilmiştir. Ergenlik dönemindeki bireyler tutarsız davranışlar sergilemekte ve

bazen bocalamaktadır. Ancak A. Freud, bu durumu normal kabul ederek bu durum birey içinde gelişme gösterdiği görüşünü benimsemiştir. Ergenin, bocalayıp kararsız davranmasının ergenlikte önemli olduğunu, bu sayede bireyin yetişkin kimliğine bürüneceğini, bu dönemi yaşamayan ya da sağlıklı şekilde üstesinden gelemeyenlerin olgun bir yetişkin olmasının zor olacağını düşünmektedir (Dinçel, 2006; Kulaksızoğlu, 1998).

2.1.4.3 Bilişsel Kuram ve Ergenlik

Bireyin çocukluk ve ergenlik döneminde bilişsel ve düşünsel gelişimleri sistemli şekilde Jean Piaget (1896-1990) tarafından araştırılmıştır. Piaget'in geliştirdiği "Bilişsel Gelişim Kuramı" bir bireyin doğumundan ergenlik sürecinin sonucuna kadar olan bilişsel sürecini incelemiştir. Kurama göre 0-2 yaş aralığı "Duyusal Motor", 2-7 yaş aralığı "İşlem Öncesi", 7-11 yaş aralığı "Somut İşlemler" ve ergenliği de kapsayan 11-12 yaş ve sonrası olan "Soyut İşlemler" olmak üzere dört gelişim dönemi vardır (Cüceloğlu, 2007). İlk üç dönemde birey, sırayla çevresini tanıma, nesnelere tanıma ve nesnelere ayırt etme; dil öğrenme, nesnelere özelliklerini bilme, benmerkezci düşünme; somut düşüncelere sahip olma ve nesnelere özelliklerine göre sınıflama dönemlerinden sonra sonra birey, düşünsel olarak soyut ve mantıksal düşüncelerine sahip olduğu soyut işlemler dönemine ulaşır.

Soyut işlemler döneminde birey, olaylar karşısında pek çok farklı düşünceye sahip olup olaylara farklı açılardan bakmaya başlar. Bununla birlikte bireyler, varsayımlar kurarak olaylar karşısında mantıksal çıkarımlarda bulunarak karışık problemleri düzenli bir şekilde çözümlenebilir (Gander ve Gardiner, 2011; Köksal Akyol, 2000). İşlem öncesinde görülen "ben-merkezilik" soyut işlemler döneminde de görülür. Ancak işlem öncesindeki ben-merkezilik anlayışı bireyin bildiği ve yaşadığı şeyleri başkalarının da bilip yaşadığını düşünmesi ya da kendini dünyanın merkezinde görmesi iken, soyut işlemler dönemindeki ben-merkezilikte ise bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin tek olduğu, kendisinin çok güçlü ve önemli olduğu düşünceleri vardır (Cücelioğlu, 2016; Santrock, 2015).

David Elkind (1976), ergen ben-merkezçiliğini iki farklı ögeye bağlamıştır. Bunlar; hayali seyirci ve kişisel hikâyedir (Santrock, 2015). Hayali seyirci, bireyi sanki başkalarının takip edip izlediği düşüncesinden yola çıkarak dikkat çekme çabasıdır.

Örnek olarak; ergen birey bir ortama girdiğinde herkesin onu izlediğini, onun yüzündeki sivilcelere baktığını düşünebilir. Bu durum, ergenin ben-merkezciliğinden ve başkalarının ilgisini kendi üzerine çekmek istemesinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Kişisel hikaye ise kimsenin onu anlamadığını düşünmesidir. Tek ve vazgeçilmez olduğunu, hayatında sadece problem yaşayan kendisinin olduğunu zanneder. "Kimse beni anlamıyor, ne hissettiğimi bilmiyor" gibi cümleler kurabilmektedirler. Kişisel olarak eşsiz olduklarını düşündükleri için kimsenin onları anlamayacaklarını düşünürler. (Santrock, 2015)

Piaget, ergenlerin gündelik yaşamlarına devam etmeleri için zihinsel ve entelektüel etkinliklere önem vermiştir. Zihinsel yapı, insanın dünyasını anlamlandırmak amacıyla kullandığı zihinsel araçların iç düzenidir. Buna göre Piaget, bilişsel yapıları ergenin gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Ergen gelişip büyükçe, bilişsel yapı (şema) şekillenir, bazı yapılar değiştirilir veya yeni yapılar eklenir. Ergenin bilişsel yapısının fazlalığı, onun zihninin gelişmiş, problemlere karşı pek çok farklı çözümler üretebilen ve zihnini farklı sorunlara karşı uyum sağlayan bir yapıya dönüştürmektedir (Adams, 2000). Piaget, ergenin soyut işlemler dönemindeki zihinsel süreçlerin fazlalığının ergeni zihinsel ve gelişimsel olarak hayata karşı hazırladığı görüşünü benimsemiştir (Charles, 2000; Santrock, 2015). Ayrıca birey, kendi kişiliğini, ahlak anlayışını ve amaçlarını da bu dönemde geliştirmektedir (Cüceloğlu, 2007).

2.1.4.4 Psiko-Sosyal Kuram ve Ergenlik

Psiko-sosyal gelişim kuramı Eric Ericson (1902-1994) tarafından geliştirilmiştir. Ericson, insanın hem psikolojik hem de sosyal açıdan gelişiminin sadece yaşamın ilk yıllarında değil yaşam boyunca devam ettiğini ileri sürmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu açıdan gelişim, hem sosyal çevreden hem de doğuştan getirilen bazı özelliklere göre de şekillenmektedir. Ericson'a göre gelişim 8 evredir. Bunlar; "Temel güvene karşı güvensizlik" 0-1 yaş, " Özerkliğe karşı şüphe ve utanç" 1-3 yaş, "Girişimciliğe karşı suçluluk duygusu" 3-6 yaş, "Başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusu" 7-11 yaş, "Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" 11-17 yaş, "Yakınlığa karşı yalıtılmışlık" 17-30 yaş, "Üretkenliğe karşı durgunluk" 30-60 yaş ve son olarak "Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk" 60 yaş ve sonrası şeklindedir (Ericson, 2014).

Ericson'a göre, bu gelişim evrelerinin kendine özgü birtakım gelişimsel hedefleri vardır. Bu evrelerde kişi, bu hedef veya görevlerde yaşadığı problemler vardır ve kişilerin bu görevleri gerçekleştirmesi için, o dönem yaşadığı problemlerin, çatışmaların üstesinden gelmesi gerekmektedir. Ericson, ilgili dönemde yaşadığı problemlerin üstesinden gelen kişilerin sağlıklı bir kişiliğe sahip olacağını, daha sonraki gelişim evrelerinde karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelme ihtimalinin artacağını savunmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Fakat ilgili dönemde yaşanan problemleri aşmakta zorlanan kişiler, ilerleyen evrelerde önceki problemlerin giderilmemesinin eksikliğini hissetmesi muhtemel olmaktadır (Ericson, 2014).

Gelişim evrelerinden birisi de ergenlik dönemine denk gelen, 11-17 yaş aralığı olan "Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" evresidir. Ericson'a göre ergenlik normal karşılanması gereken bir kriz dönemidir. Bu dönemde ergen, kimlik karmaşası içindedir ve kendine "ben kimim?" sorusunu yönelterek karakterine ve geçmiş ve gelecek yaşantısına uygun bir kimlik arayışı içerisine girer (Gümüş Gers, 2012; Gürses ve Klavuz, 2011). Bu kimlik arayışında kendine yönelttiği soruların cevabını "özdeşleşme" ve "taklit" yöntemiyle cevaplamaya çalışmaktadır. Bu sayede özendiği, olmak istediği kişiye bürünerek onun gibi davranmakta ve kimlik arayışını ona göre şekillendirmektedir (Ericson, 2014; Gürses ve Klavuz, 2011).

Kimlik arayışındaki bu durum "sosyal geçerliliği olan bir kendilik" ifadesini de beraberinde getirir. Daha açıklayıcı ifadeyle ergen, kendi kişiliğiyle alakalı pek çok farklı görüş geliştirir ve bunları dener, uygular veya değiştirir. Ardından kişiliğinde bütünlük sağlamaya çalışır (Özbay ve Öztürk, 1992). İşte bu duruma da "rol karmaşası" denir (Ericson, 2014). Ergenin, bu karmaşadan sonra olumlu kimlik geliştirmesi, önceki gelişim evrelerinde yaşadıklarıyla sıkı sıkıya ilişkilidir (Gürses ve Kılavuz, 2011).

2.1.4.5 Kişilerarası İlişkiler Kuramı ve Ergenlik

Kişilerarası ilişki kuramı, Harry Stack Sullivan (1892-1949) tarafından geliştirilmiştir. Kuram temelde kişilerarası ilişkilere dayanır ve bu ilişkiler sonucunda kişinin birtakım ihtiyaçlarının (sevgi, güven, aşk vb.) karşılanması üzerinedir (Gençtan, 2014). Ek olarak, insanın bu birtakım ihtiyaçlarında aradığı en önemli ihtiyacın güven olduğunu ifade etmiş ve bu ihtiyacı "kaygıdan kurtulma gereksinimi" şeklinde belirtmiştir.

Bundan dolayı da kaygı durumunun insan ilişkilerinde etkili olduğu üzerine durmuştur (Adams, 2000).

Sullivan'ın kuramına göre kişiliğin 7 dönemi vardır. Bunlar; “bebeklik” 0-1 yaş, “ilk çocukluk” 1-5 yaş, “ikinci çocukluk” 6-8, “ön ergenlik” 9-12, “erken ergenlik” 13-17 yaş, “geç ergenlik” 17-20 yaş ve “yetişkinlik” 20 yaş ve üstü şeklindedir (Burger, 2006). Sullivan, Freud gibi çocukluk dönemni önemse de Ericson gibi kişilik gelişiminin ilerleyen yıllarda da devam ettiğini ifade etmiştir. Burada kişinin gelişimini etkileyen durumlardan en önemlisi Sullivan'a göre toplumsal durumlardır. Farklı toplumlarda yaşayan çocuklar Sullivan'a göre farklı gelişim dönemleri yaşamaktadır (Burger, 2006; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Sullivan'ın bu kuramdaki temel etkeni yedi evreden üçünü oluşturan ergenlik yıllarıdır. Ön ergenlikten başlayan ve yetişkinliğe kadar süren bu süreçte kişinin yaşadıkları, gelecekte kuracağı kişilerarası ilişkilerde oldukça önemli rol oynamaktadır. Sullivan, yetişkinlerde gözlemlediği hatalara baktığında ergenlik döneminde yaşadığı ilişkilerdeki olumsuzluklardan ya da ilişki kuramamasından kaynaklandığını ifade etmiştir (Burger, 2006). Burada önemli nokta, kişinin ilişkileridir. Ayrıca Sullivan, ergenliği “cehennem” şeklinde tanımlamıştır. Çünkü bazı toplum veya kültürlerde ergenlerin karşı cinsle ilişkininve ilişkisel ilgisinin toplum tarafından yanlış karşılanması ya da bilinçlendirilmemesi bu süreci cehennem haline getirdiğini ifade etmektedir (Özbay, 2000).

Sullivan'a göre ergenlik üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar;

Ön ergenlik: Bu dönem, 9 yaş civarında başlar ve 12 yaşına kadar devam eder. Çocuk, bu dönemde arkadaşlık ilişkilerini önemsemeye, özel arkadaşlıkla sıradan arkadaşlık arasındaki farkları anlamaya başlar. Kurulan bu ilişkiler sayesinde çocuk sevmeyi ve sevilmeyi öğrenmiştir (Burger, 2006). Çocuk, iç dünyasını paylaşmayı, sorunlar karşısında birbirine destek olmanın bilincini, arkadaşları tarafından nasıl görüldüğünü öğrenir (Gençtan, 2014). Bu dönemde yakın ilişki kuramayan çocuklar ilerleyen dönemlerde zorlu bir yalnızlık süreciyle karşı karşıya kalabilmektedir (Burger, 2006; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Erken ergenlik: Bu dönem 12 yaş civarında başlar ve 17 yaş civarında sona erer. Bu dönemde birey gerek fiziksel gerekse psikolojik değişimlere maruz kalır. Bireyin içindeki arzu ve ihtiyaçlar, toplumsal bakış açıları nedeniyle bireyi kararsızlığa itebilmektedir. Aynı zamanda anne-babanın da desteksiz olması ergeni daha çok sarsabilmektedir (Gençtan, 2014). Anne-babanın çocuklarla dalga geçmesi ya da onu engellemesi, ergenin kendilik algısını ve özgüvenini zedeleyebilmektedir (Burger, 2006). Bu dönemde ergen, diğer kişilerle ilişkilerinden ziyade ikili ilişkilere önem verip yalnızlıktan kurtulmak, arzu duyacağı ilişkileri seçmek istemektedir (Burger, 2006; Gençtan, 2014).

Geç ergenlik: Bu dönem, 17 yaş civarında başlar ve yetişkinlik döneminde (20'li yaş civarı) sona erer. Bu dönem, hem arkadaşlık, hem ikili ilişkiler açısından oldukça önemlidir. Birey, ergenlik sürecinde uzun süreli ilişki yaşayıp yakınlık ve güven duygusunu karşılayabildiyse yetişkinlik sürecine daha iyi bir şekilde geçebileceken, bu süreci düzgün geçiremeyenler yetişkinlik sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedir (Burger, 2006; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu dönemde yaşanan her türlü ilişki şekli, problemler ve diğer etkenler, bireyin yetişkinlik sürecinde hayata bakış açısını oldukça etkilemektedir. Aynı zamanda birey iş bulma ve maddi problemlerle ilgilenmek gibi yetişkinlik adımlarını bu dönemde gidermeye çalışmaktadır. Kısaca bu dönem; deneyimlerin ve toplumsal değerlerin bütünleşip hayata karşı hazırlanmaya çalışılan dönemdir (Dinçel, 2006).

2.1.4.6 Sosyal Öğrenme Kuramı ve Ergenlik

Sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura (1925-) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, hem davranışçı hem de bilişsel kuramlardan etkilenmiştir. Bandura insanın çevreyi etkilediğini, çevrenin de insanla beraber geliştiğini savunur. Bundan dolayı da sosyal öğrenme kuramının temelinde gözlemsel öğrenme (model alma) vardır (Bayrakçı, 2007). Bu kurama göre öğrenme, bireyin başkalarını gözlemlemesi ve ardından gözlemlediklerini kendi davranışlarıyla uygulaması üzerinedir. Bu kapsamda öğrenme ortamındaki birey gözlemci, öğrenilecek olan modeldir. Gözlemci, davranışları gözlemleyerek davranışların tekrarını sergilemesi ya da dolaylı yoldan öğrenmesi kişiyi etkilemektedir. Bundan dolayı da doğrudan ya da dolaylı yaşantılar bu açıdan önemlidir (Kulaksızoğlu, 2011).

Ergenlik dönemi açısından bakıldığında Bandura, çocuklarına bu dönemde yardımcı olan anne-babalar sayesinde ergenin bu dönemi iyi bir şekilde geçirdiğini ifade etmiştir (Dacey ve Kenny, 1944; Aktaran. Dinçel, 2006). Bandura'ya göre ergenlik sürecindeki sosyalleşme, gelecekteki yaşam için birey açısından oldukça önemlidir. Ergenlik sürecinde gerekli sosyalleşmeyi gerçekleştiremeyenler birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bunlar; içe kapanıklık, saldırgan tutum, toplumdan ayrışma, hatalı öğrenmeler sergileme vb. sayılabilir. Bu sorunların nedenleri arasında ise; bilinçsiz ve desteksiz (yanlış model) tutumları, uygunsuz çevre vs. gibi ergenin uygun olmayan çevreye maruz kalması sayılabilir. Bu anlamda dikkat edilecek husus bireyin kişiliğinin şekillendiği dönemlerde uygun pekiştiricilerle, ergene model olacak tutum ve davranışlar sergilemek önemlidir. Çünkü Bandura'ya göre hatalı öğrenmeler sonucu birey saldırgan tutum sergileyebilmektedir. Bandura, saldırgan tutum sergileyen ergenlerin bu davranışları sürekli hale getirmesinin nedenlerinden en önemlisinin olumsuz çevre veya anne-baba yetiştirmesine maruz kalmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu kapsamda olumlu çevre ve anne-baba tutumu, ergenin özerk ve bağımsız olması açısından oldukça önemlidir (Gümüş Gers, 2012; Kulaksızoğlu, 2011).

2.1.5. Ergenlikte Gelişimsel Sorunlar

Ergenlik döneminde pek çok sorun yaşanabilmektedir. Bu araştırmaya konu olan gelişimsel sorun alanları ise “anne-baba ile ilgili sorunlar”, “meslek seçimi”, “sınav kaygısı”, “öğretmenler ile ilgili sorunlar”, “akademik başarı”, “kişisel sorunlar” ve “öfke” şeklindedir. Araştırmada, lise öğrencilerinin bu alanlardaki sorunlarına yönelik görüş ve ifadeler yer verilmiştir.

2.1.5.1 Anne-Baba İle İlgili Sorunlar

Aile, anne, baba ve çocuktan oluşan, bir anlamda toplumun ufak bir parçasını oluşturan bir yapıdır. Çocuk, dünyaya geldiğinde belli bir yapıya sahip olan aile içerisinde büyür. Burada aile, çocuğu bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve psikolojik olarak düzenleyecek, onu hayata hazırlayan ölçüttür (Pekşen Akça, 2012). Çünkü ailenin gelir durumu, eğitim durumu, aile içerisindeki iletişim türleri, diğer ebeveynler arasındaki sosyal uyum, anne-babanın çocuğa karşı sergilediği tavır çocuk üzerinde mühim role sahiptir (Seven, 2008). Çocuğun karakteri, davranışları, diğer kişilerle ilişkisini belirleyen en

önemli faktör olan aile, özellikle çocuğun kişiliğinin şekillendiği ergenlik döneminde oldukça etkilidir (Üredi ve Erden, 2009).

Ergenlik dönemi bilindiği üzere kişinin karakterinin şekillendiği, çocukluktan yetişkinliğe geçişin sağlandığı dönemdir. Bu dönemde anne ve babaya önceki dönemlerden daha fazla görev düşmektedir. Bu görevlerden birisi çocuğa özerklik duygusunun kazandırılması veya var olan özerklik duygusunu geliştirmesidir. Çünkü özerklik duygusu nedeniyle çocuk ile aile arasında çatışma yaşanabilmektedir. Birçok anne-baba çocuğunun hala büyümediğini düşünür. Buna karşı çocuk, büyüdüğünü ve ebeveynler, tarafından bu durumun kabullenmesini ister. Çocuğun eve giriş ve çıkış saatleri, giyim tarzı, saç stili, arkadaşlık ilişkilerinde çocuk artık özerk olmak isterken ailesi tarafından bir çatışma yaşanabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Yaşanan bu ve benzeri çatışma durumları her ne kadar olumsuz görünse de ergenin kimlik oluşumu için önemlidir (Yörükoğlu, 2000). Bu dönemde birey, her ne kadar ailesine karşı özerkliğini göstermeye yönelik davranırsa da bu dönemde onlara karşı yakınlık duygusunu kaybetmemek ister. Ailesine karşı kendi fikirlerini savunsa da onların desteğini kaybetmemek isteyen birey psikolojik açıdan kendini güçlü hissetmektedir. Bu bağlılık duygusu ergene, bu dönemde güç vermektedir. Diğer yandan bağlılık duygusunu kazanamayan ergenler arkalarındaki aile varlığını kaybettiklerinde ergenin aileden uzaklaşıp yalnızlaşmasına sebep olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Bu kapsamda anne-babanın çocuğa yönelik tutumu ergenin hem psikolojik, hem eğitsel, hem de duygusal açıdan gelişimi için önemlidir. Ayrıca bu tutumlar ergenin hem arkadaşlık ilişkilerinde hem de topluma yönelik bakış açısını şekillendirmektedir (Aydın, 2015; Kulaksızoğlu, 2011).

Ergenlik dönemindeki bireyin anne-baba ile ilgili sorunların birçok nedeni olsa da temelde anne ve babanın çocuğuna yönelik tutumları olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada, bazı anne-baba tutumlarına değinilmiştir.

2.1.5.1.1. Demokratik Anne-Baba Tutumu

Demokratik tutum, aile içerisinde çocuğun takip edilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması ve bu süreçte çocuğun fikirlerinin de alınması esasına dayanan tutum şeklidir. Diğer bir deyişle demokratik tutum, anne-babanın davranışlarında çocuğun varlığının bilincinde olması ve ona saygı gösterilmesi üzerinedir (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Buradaki önemli husus çocukla ilgili kararlar alınırken, onun da fikirlerinin değerlendirilmesidir (Dönmezler, 1999). Demokratik ailelerde ebeveynler arasında hoşgörü hakimdir. Her ailede olduğu gibi demokratik ailelerde de tartışmalar olsa da ortak görüşler çerçevesinde bu sorunlara yönelik çözümler bulunabilmektedir (Kalen, 2018). Ayrıca konulan kurallara ailenin de uyması beklenirken, çocuğun kurallara uymadığı zamanlarda da katı olmayan birtakım yaptırımlar yapılabilmektedir. Burada amaç, çocuğun sorumluluk sahibi olması üzerinedir. Bu durumda çocuk özerkliğe de teşvik edilmektedir (Yavuzer, 2000).

Ergenlik dönemindeki bireyler için demokratik tutuma sahip anne-babalar, çocukluktan ergenlik sürecine kadar çocuklarını özgüvenli ve sorumluluk sahibi olarak yetiştirdiğinden bu dönemi iyi bir şekilde geçirebilmektedir. Çünkü birey, anne-babasının kendisini yargılamadan, ortak kararlar alınacağını bildiği için düşüncelerini özgürce ifade edebilmektedir. Ergen, bu durum karşısında özgüvenli, bir takım problem yaşansa dahi ailesinin desteği ile bunları aşmaya çalışan bir birey halini almaktadır (Kulaksızoğlu, 2011). Özetle bu ortamda yetişen bireyler; sorumlu, özerk, problemler karşısında farklı arayışlar içinde olan, saygılı ve özgüvenli kişiler olduğu kabul edilmektedir (Avşaroğlu ve Kaya, 2014; Yavuzer, 2000).

2.1.5.1.2 İhmalkar, Dengesiz ve Tutarsız Tutum

Bu tutuma sahip anne-babalar çocuklarına karşı denetimsiz tavırlar sergilemektedir. Çocuğuna gereken zamanı ayırmamakta ve onlarla oldukça az ilgilenmektedirler. Bununla beraber onları hayatlarında bir engel olarak görüp kendilerinden uzakta tutma davranışları da sergileyebilmektedirler (Kalen, 2018). Bu ortamda yetişen çocuklar ise zamanı etkili kullanamayan, içe kapanık, zararlı alışkanlıklar edinen ve suça yönelen bireyler olabilmektedir (Dönmezler, 1999). İlgiden yoksun olan çocuklar kendilerini yetersiz görüp yalan söyleme, hırsızlık ve yatağını ıslatma davranışları da sergileyebilmektedir (Adler, 2013).

Ailesinden gereken ilgiyi alamayan çocuk, başkalarının ilgi görmek amacıyla şiddet içerikli hareketler sergileyebilmektedir. Bundan dolayı da bu saldırgan tutum, çocukta kalıcı olup çocuğu şiddete eğilimli bir hale getirmektedir. Aynı zamanda iletişim yetersizliği de çocuk üzerinde olumsuz etkiye sebep olup çocuğun girişkenliğini azaltmaktadır (Avşaroğlu ve Kaya, 2014). Ergenlik dönemindeki bireylerde bu

durumun izleri de görülebilmektedir. Anne-baba gücünü arkasında hissetmeyen birey, ergenlik sürecinde karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmekte oldukça güçlük çekmekte, ilgiyi dışarıdaki farklı oluşumlarda arayıp aileden kopma noktasına kadar gelebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011).

Bir diğer tutum ise anne-babanın sergilediği dengesizlik ve tutarsızlıklardır. Buna göre anne-baba çocuğun bir davranışına olumlu tepki verirken, farklı zamanda aynı davranışa olumsuz tepki göstermektedir. Kişilik gelişiminde önemli bir nokta olan ergenlik sürecinde ise bu durum bireyi olumsuz şekilde etkilemektedir (Özsoy ve Ataünal, 2001). Bu açıdan bakıldığında anne-babasının rol alan ve desteğini bekleyen, ailesine bağlı olan ve kimlik arayışındaki bireyin ebeveynlerinin bu tavrı, ergeni olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu kapsamda Avşaroğlu ve Kaya (2014), anne-babanın sergilediği tutarsız tutum sonucunda çocuklarının kendilerini daha güvensiz gördüğünü, kararlar alırken sık sık tutarsızlık ya da kararsızlık içinde olduklarını belirtmiştir.

2.1.5.1.3 Otoriter Tutum

Bu tutuma sahip ebeveynler, çocukları üzerinde denetim ve baskının yüksek, ilginin ise düşük olduğu davranışlar sergilemektedir. Çocukların ilgi ve ihtiyaçları önemsizken çocukların olgun gibi davranmaları, verilen görevleri harfiyen yerine getirmeleri beklenmektedir (Yörükoğlu, 2000). Böyle bir ortamda çocuğun duygu ve düşünceleri önemsiz iken, kurallar katı ve otorite temelindedir. Bu durumda çocuğun fiziksel, psikolojik ve duygusal ihtiyaçların karşılanmaması ve özerkliğin desteklenmemesi çocukta özgüven eksikliğine ve içe kapanıklığa sebep olmaktadır. (Adams, 2000). Anne-babasının sevgisini kazanmak adına çabalayan çocuk anne-baba sevgisini bir pekiştireç olarak görmekte ve ailenin kriterlerini karşılayamadığında yetersizlik duygusu hissedebilmektedir. Ayrıca ebeveynler kendilerini bir otorite olarak göstererek toplumun bir yansıması şeklinde de hareket edebilmektedir (Cücelioğlu, 2007).

Çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çektiklerinden kendinden istenilenleri yapıp dıştan denetimli yapıya bürünebilmektedirler. Bunun sonucunda çocuk ya isyankar ya da boyun eğici bir kişiliğe sahip olabilmektedir (Yavuzer, 2000).

Ergenlik döneminde ise otoriter anne-baba tutumu ergen üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. Kendisini ifade etmekte zorlanan ergen, ailesinden de gerekli desteği göremeyince özgüven eksikliği yaşayıp bağımlı kişiliğe sahip olmaktadır (Avşaroğlu ve Kaya, 2014). Özellikle özerkliğin geliştiği bu dönemde ergenler, anne ve babaların istekleri dışında davranmanın onları cezaya götüreceğine inanırlar ve onlara karşı boyun eğme ya da isyankar tavır sergileme eğilimi gösterirler. Duygu ve düşünceleri bastırılan ergen, fikirlerini açıkça ifade etmekte zorlanır ve yetişkinlik dönemlerinde de bu sorun her zaman karşılımlarına çıkabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011).

2.1.5.1.4 Aşırı Hoşgörülü Tutum

Aşırı hoşgörülü ebeveynlerde denetim azdır. Bu tip ailelerde çocuğun birçok hatalı davranışı hoş görülmektedir (Steimberg, 2013). Çocuk, aile veya toplum tarafından belirlenen kurallara uymadığında herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır ve çocuğun düşüncelerine karışılmamaktadır. Bunun sonucunda çocuk şımarık, problemler karşısında çaresiz, yersiz özgüven sahibi ve toplumsal kurallara uymayan bir yapıya bürünmektedir. Ek olarak bu ortamdaki çocuklar işbirliği becerileri yeterince gelişmeyen ve öz denetimi olmayan karaktere de sahip olabilmektedir (Avşaroğlu ve Kaya, 2014). Ayrıca bu tip anne-babaların da toplumsal değerlere gerekli önemi vermedikleri kabul edilmektedir (Aktaş, 2011).

Ergenlik döneminde ise bu ortamda yetişen birey, karşılımlarında bir otorite olmadığından doğru-yanlış ayırt etmede güçlük çekebilmektedir. Zararlı alışkanlıklar edinip yersiz özgüvene sahip olabilmektedir. Bunun sonucunda da yetişkinliğin getirdiği zorluklarla mücadele etmekte oldukça sorun yaşayabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011).

2.1.5.1.5 Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum, çocuğa gereğinden fazla özen gösterme ve çocuğu sınırlandırma, denetim altına alma şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2000). Buna göre anne-baba, çocuklarını her türlü olumsuzluklara karşı koruma eğilimi göstermektedir. Çocuk, kendi ayakları üzerinde durma becerisi gösterse bile her türlü ihtiyacı ebeveynleri tarafından karşılanmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına yardımcı olduklarını düşünseler de ilerleyen yıllarda çocuklarda kişilik sorunlarıyla karşılaşma olasılıkları artmaktadır (Adler, 2013). Ayrıca Adler (2013), çocukların kendi

sorunlarına hatalı olsalar dahi sorumlulukları altında çözüm üretmelerinin onlar adına daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu tip tutuma sahip olan ailede, çocuklarla ilgili kararlar ebeveynleri tarafından alındığı için, özellikle ergenlik döneminde kararlar alırken kararsızlık ve problemler yaşamaktadır. Bunun sonucunda da ergenlik sürecinde benlik algısı düşük şekilde gelişim göstermektedir (Avşaroğlu ve Kaya, 2014; Karabulut Demir, 2007).

2.1.5.1.6. Anne-Baba Tutumları ve Eğitim

Farklı anne-baba tutumları, çocuklar üzerinde farklı etkilere sahiptir. Bu tutumlar bireyin eğitim yaşantısını farklı biçimde etkilemektedir. Aileler çocuklarına baskı yapabilecekleri gibi onlara destek de olabilmektedirler. Ancak ailenin baskısı çocuklar üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilmektedir. Anne-babalar, çocukların iyi notlar alması, iyi bir üniversitede iyi bir bölümde eğitim alması amacıyla çocuklarını zorladıklarında çocukların kaygı düzeyini arttırmaya neden olabilmektedirler (Bronstein, Ginsburg ve Herrera, 2005; Kapıkıran, 2016). Anne-babalar çocukların akademik hayatlarına baskı kurmak yerine onlara güvendiklerinde, onlar için gerekli olan desteği sağladıklarında, başarılı davranışlarını ödüllendirip başarısız davranışlarına birlikte çözüm aradıklarında çocukların benlik algısı, akademik güdülenmesi, akademik başarısı daha iyi olmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017; Kim ve Park, 2006; Yıldırım, 2006).

Görüldüğü gibi anne-babanın çocukların akademik hayatları üzerinde etkisi vardır (Hill ve Tyson, 2009). Ergenlik döneminde ise çocukların gerek lise hayatı, gerekse üniversite sınavları üzerinde ailenin etkisi oldukça önemlidir. Çünkü ergendeki duygusal ve fizyolojik değişikliklerle beraber akademik yaşantıda da birtakım düşüşler olduğunda ebeveynler bu durumdan rahatsızlık duyabilmektedir (Oswalt, 2010). Özellikle anne ve babasının desteğini ya da sevgilerini kaybetmemek isteyen birey, akademik yaşantısındaki zorlukları aşmak için uğraştığında, başarısızlıkları büyütüp stres düzeylerini arttırabilmektedir. Hatta bazı ergenler, üniversite hayatlarını, üniversitedeki meslek seçimini anne ve babalarının istekleri doğrultusunda şekillendirebilmektedir. Burada anne ve babanın istekleri önemlidir (Alpay ve Eryılmaz, 2011). Bunun sonucunda da ergen, gelecek hayatında istemediği bir meslek üzerine hayatını kurabilmektedir.

Eğitim sistemi, genel olarak sınav odaklıdır ve rekabet vardır. Dolayısıyla anne ve babalar da çocukların bu rekabette önde olmalarını ister (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Ancak bazı anne-babalar da çocukların var olan düzeyini bilip çocuklarına destek olmaya ve kendi potansiyellerini en iyi şekilde sergileyebilmesi için onlara yardımcı olmaktadır (Hill ve Tyson, 2010). Bronstein ve diğerleri (2005), ergenler üzerine yaptığı ęalıřmada, ailenin çocuklar üzerinde ısrarcı olmaları, onları dışsal denetime tabi tutmaları karşısında ergenlerin gerek başarılarının gerekse motivasyonlarının azaldığını; anne ve babanın çocuklar üzerinde destekçi rol oynayıp ergenin beklentilerine göre hareket ettiklerinde ise ergenin akademik hayatında güdülenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Gündüz (2018), lise öğrencileri üzerinde yaptığı ęalıřmada ise demokratik ailelerin çocuklarının okul tükenmişlik düzeyinin düşük; otoriter ve koruyucu ailelerin çocuklarının ise okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle ergenlik sürecinde anne-baba tutumlarının çocukların her döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

2.1.5.2 Meslek Seçimi İle İlgili Sorunlar

Bireyin gelecek hayatındaki kriterlerini, karakter yapısını, gelir düzeyini belirleyen faktörlerden biri de meslektir. Meslek, bir yandan ekonomik gelir sağlamakta iken bir yandan da kişinin potansiyelini, yeteneklerini ve topluma karşı yükümlölüklerini de taşır. Aynı zamanda meslek, insanların ęalıřacakları ortamı, ilişki biçimini, yaşamlarını da büyük ölçüde etkilemektedir (Kuzgun, 2006; Yeşilyaprak, 2016). Bu açıdan bakıldığında meslek seçimi insanlar için oldukça önemli rol oynamaktadır.

Özellikle ergenlik dönemi, meslek seçimi sürecinde önemli yere sahiptir. Gerek bireyin ilgi ve yetenekleri, gerek akademik hayatı, gerekse kişiliği bu dönemde şekillendiğinden kişinin yetenek, ilgi ve beklentilerine göre bir meslek seçmesi oldukça etkilidir. (Kulaksızoğlu, 2011). Bu kapsamda bireyin meslek seçimini etkileyen bazı etmenler; yetenek, ilgi, kişilik özellikleri, meslek değerleri, aile, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet alt başlıkları altında değerlendirilecektir.

Yetenek: Yetenek, bir davranışın öğrenilebilmesi için bireyde doğuştan gelen gizil güçlerin çevreyle birlikte etkileşimi sonucu geliştirilen ve yeni öğrenmeler için hazır olan kısmıdır (Kuzgun, 2006). Yetenek için önemli olan iki faktör vardır. Bunlardan

ilki doğuştan getirilen etmenler, diğeri ise çevredir. Bu açıdan bakıldığında yetenek doğuştan getirilen bir güç iken, çevrenin ise o gücü açığa çıkarması şeklinde düşünülebilir (Pişkin, 2016). Yetenekler Rotunda (2006)'ya göre dörde ayrılmıştır. Bunlar; Zihinsel (cognitive ability), psikomotor, duyuşal (sensory) ve fiziksel yeteneklerdir (Aktaran. Aktaş, 2018). Kuzgun (2006)'a göre yetenek, meslek seçimini ve meslekteki gelişimi etkileyen en önemli faktördür.

İlgi: İlgi, bir davranışa istekli şekilde yönelme, bu davranışı olumsuz şartlarda bile diğerk etkinliklere tercih etme, bu davranışları sergilerken olumsuz duygular yerine rahatlama ve devamını getirme için gerekli olan uyarıcıdır (Kuzgun, 2006). Borgen (2006), ilginin; değerler, geçmiş aile yaşantıları, ekonomik durum, kültür ve çevre gibi etmenlerle şekillendiğini ifade etmiştir (Aktaran. Kuzgun, 2006). Ergenlik sürecinde birey yeteneklerini, ilgilerini tanıyıp bunlara yönelik meslek seçtiğinde, gelecekte karakterine uygun bir mesleğe yönelebilmektedir. Ancak ilgi ve yeteneklerinin farkında olmayan ergen, liseden sonraki üniversite hayatında kendisine uygun olmayan bir alanda eğitim aldığında hem akademik olarak hem de gelecek yaşantısında olumsuzluklar yaşayabilmektedir. Bu kapsamda bireyler, eğitim hayatlarında ilgi ve yeteneklerini tanıyarak, meslek seçimi yaparken bu niteliklere dikkat etmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2006).

Kişilik özellikleri: Bireyin kişilik yapısı; meslekteki yerini, performansını, kariyerini belirleyen faktörlerden biridir (Pişkin, 2016). İnsanın kişilik özelliğı ile mesleğın gerektirdiğı ölçütler uyum sağladığında ortaya verimli bir iş süreci çıkmaktadır. Bu kapsamda mesleğın gerektirdikleri ile kişinin özelliklerinin uyuşması, meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken bir husustur (Yeşilyaprak, 2016). *Meslek değerleri:* Meslek değerleri, 1950'li yıllarda Super tarafından geliştirilen bir kavramdır. Buna göre bireyin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin yanında bireyin meslek seçimini etkileyen dördüncü bir unsur olarak ifade etmiştir (Pişkin, 2016). Kuzgun (2006)'a göre meslek değeri, bireyin mesleğini icra ettirirken mesleğın getirdiğı maddi kazanç veya ödül gibi kaynaklardan yaşanan doyumdur. Hartung (2006)'a göre meslek değerleri içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) değerler olmak üzere iki türdür. İçsel olanlar; bireye doyum sağlayan yaratıcı, ilgi ve yeteneklerine göre bireye mutluluk veren değerler iken dışsal olanlar; maaş, statü gibi dışsal kriterleri esas alan değerlerdir. Kişinin meslek seçiminde ihtiyaç duyduğu değerleri kendi önem sırasına

göre şekillendirip ihtiyaçlarını en iyi şekilde giderebileceği meslekleri icra etme gayreti göstermektedir (Kuzgun, 2006).

Aile: Aile, meslek seçiminde yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerinin birleştiği yerdir. Çünkü aile; doğuştan getirilen gizil güçler, çevre ve kişilik oluşumunda önemli yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında da meslek seçiminde ailenin etkisi de büyüktür (Pişkin, 2016). Özellikle anne-baba tutumlarının çocuklar üzerinde etkisi büyüktür (Kulaksızoğlu, 2011). Ergenlik sürecindeki bireylerin gelecekteki mesleklerini seçmelerinde otoriter tutuma sahip olan anne-babalar, ergenin düşüncelerinden daha çok kendilerine uygun olan mesleğe çocuklarını yönlendirebilmektedir. Anne-babasının sevgisini kaybetmekten korkan ergen, istemeyerek de olsa istemediği bir meslek üzerine eğitim almaktadır. Demokratik tutuma sahip anne-babaların çocukları ise ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçip ailelerinin de desteğiyle istediği mesleği yapabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011; Özen, 2001). Özetle anne-babanın çocuklarının meslek seçimindeki etkisi büyüktür (Aktaş, 2018; Joseph, 2012; Kuzgun, 2006; Yeşilyaprak, 2010).

Sosyoekonomik düzey: Bireyin meslek seçimini etkileyen faktörlerden biri de ailesinin sosyoekonomik düzeyidir. Ailenin sosyoekonomik durumunun, bireyin eğitimi, hedefleri, kariyer planlaması üzerine etkisi büyüktür (Kuzgun, 2006). Aytekin (2005), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin meslek seçimlerine etki eden etmenler arasında aile, sosyoekonomik düzey ve ailenin eğitim düzeyinin önemli olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailenin çocukları gelecek kariyer planlamasını düzgün bir şekilde hedeflerine uygun olarak yapıp iş fırsatlarını geliştirebilmekte iken, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailenin çocukları ise bir an önce iş hayatına atılıp para kazanabilmek için çalışmaktadır. Bunun sonucunda da düşük gelirli ailelerin çocukları daha az iş fırsatlarıyla yetinmektedir (Aktaş, 2018; Weinger, 1998).

Cinsiyet: Toplumdan topluma bazı meslekler belli cinsiyetlerle ilişkilendirilmiştir. Örneğin Türk toplumunda mühendislik veya mimarlık erkek cinsiyetiyle ilişkilendirilirken, ebelik ya da hemşirelik meslekleri de kadın cinsiyetiyle ilişkilendirilebilmektedir (Pişkin, 2016). Ancak burada önemli olan cinsiyet değil, mesleği icra ederken alınan doyum olmalıdır. Burada önemli husus toplumun meslekleri cinsiyetleştirmesidir. Erkekler ve kadınların meslek algısı toplum

tarafından şekillendiğinde, ister istemez bireyin meslek seçiminde toplumun mesleğe yüklediği değere dikkat edilmektedir (Eby, 2006). Örneğin; ebelik mesleğine ilgi ve yeteneği olan bir erkek, toplum tarafından yadırganmamak için başka bir mesleği seçebilmektedir. Görüldüğü üzere meslek seçimini etkileyen pek çok faktör vardır. Meslek seçimini etkileyen faktörler arasında göze çarpan önemli faktörler ise yetenek, ilgi ve kişilik özellikleridir. Ergenlik sürecindeki bireyin, yetenek ve ilgilerini esas alarak kişilik gelişimiyle beraber bir meslek alanına yönelmesi gerekmektedir. Bu sayede gelecek yaşantısında istenilen başarıları elde edebilecektir. Ancak birey ilgi ve yeteneklerinin farkında olmadan, kişiliği ya da mizacıyla örtüşmeyen mesleklere yöneldiğinde, yetişkinlik sürecinde istenilen başarıyı elde etmesi zor olacaktır (Kulaksızoğlu, 2011). Bununla beraber aile faktörü de özellikle ergenlik sürecindeki bireylerin meslek seçimini etkilemektedir. Bozgedik (2017), lisede okuyan 328 son sınıf öğrenci üzerine yaptığı araştırmasında “öğrencilerin %42,4’ünün üniversitedeki bölümlere yerleşirken hangi bölüme gideceğine anne ve babalarının beklentisinin etkili olacağını belirttiklerini” ifade etmiştir. Ek olarak Sürücü (2005) 889 lise son sınıf öğrenci üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin mesleki olgunlukları ile ailelerinin sosyal destek puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

2.1.5.3 Sınav Kaygısı ve Ergenlik

Kaygı, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (www.tdk.gov.tr)’nde “genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” şeklinde tanımlanmıştır. Kurt (2006)’a göre ise kaygı, bireyin içsel ya da dışsal nedenlerden dolayı bir tehlike ihtimali ya da tehlike olma ihtimaline karşı bireyin yaşadığı duygu durumudur. Kaygı yaşanan durumlarda bireyde bazı fizyolojik değişiklikler görülebilmektedir. Kalp atışının hızlanması, ağız kuruluğu, ses biçimindeki değişiklik, terleme gibi belirtiler bunlardan bazılarıdır (Cüceloğlu, 2007).

Kaygı, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı duygulardan biridir ve bu kaygılardan biri de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, önemli sınav anlarında bireyin somatik belirtiler göstererek duygusal ve eğitsel olarak sorun yaşaması ve bu sorunun yaşamın diğer alanlarına da sıçraması şeklinde tanımlanmaktadır (Ergene ve Yıldırım, 2009). Kurt (2006)’a göre ise sınav kaygısı, sınavdan önce öğrenilen bilginin, sınavda etkili şekilde

kullanılmasını engelleyen ve bireyin başarısının düşmesine neden olan bir kaygı durumudur. Sınav kaygısının yaşandığı dönemlerin içinde en önemlisi şüphesiz ergenlik dönemidir. Özellikle üniversite sınavlarının yaşandığı ve bireyin kimlik arayışı içerisinde olduğu bu dönemde kaygıların yaşanması kaçınılmazdır. Anne-baba tutumu, arkadaşlık ilişkileri, okuldaki akademik başarı gibi farklı sebepler bireyde kaygı düzeyini arttırabilmektedir (Özer, 2004).

Kaygı, dünyadaki pek çok öğrenci açısından ciddi bir sorundur (Sotardi, 2018). Geçmiş nesillere göre günümüzde gelişen teknolojiyle beraber artan eğitim düzeyi, toplumun beklentileri, mesleklerdeki kariyer olanaklarının artması, iyi bir mesleğin iyi bir saygınlık getireceği düşüncesi, akademik sınavlardaki kaygıyı düzeyini arttırmaktadır (DeWall, Twenge, Bushman, Im ve Williams, 2010). Sınav kaygısının nedenlerine bakıldığında; düşük düzeyde akademik başarı (Engriht, Baldoi Wykes ve Scott, 2000), anne-babanın çocuk üzerindeki beklentisi, öğrencinin ilgili derse yönelik olumsuz inançları (Yıldız, 2007), ülkenin eğitim politikası (Alyaprak, 2006), öğrencinin kişilik özellikleri (Lufi ve Darliuk, 2005) gibi nedenler yer almaktadır.

Görüldüğü üzere sınav kaygısının pek çok nedeni vardır. Öğrencinin üzerindeki anne-baba, okul ve çevre baskısı da kaygının artmasına etki etmektedir. Yapılan bazı araştırmalar (Atılğan, 2017; Şahinler, 2018; Yılmaz Aydın, 2018) lisede okuyan ya da üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin anne-baba tutumlarının, mesleki beklentilerinin ve akademik başarılarının sınav kaygısını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. ,

2.1.5.4 Akademik Başarı ve Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel ve psikolojik değişimler, akademik hayattaki değişimleri de beraberinde getirmektedir. (Fariz, 2017). Akademik başarısı yüksek öğrencilerin, başarısız öğrencilere göre gerek arkadaşlık ilişkilerinde, gerekse öğretmenlere karşı olumlu bir tutum geliştirdiği ve benlik algısının yüksek olduğu bilinmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrenciye yönelik tutumu, öğrencinin o dersi sevmesi ya da akademik başarısı üzerinde etkisi büyüktür (Esen, 2010).

Ergenlik sürecinde birey, bir yandan ergenliğin getirdiği değişimlerle uğraşmaktayken, bir yandan da akademik hayatına devam etmektedir. Akademik

hayatına devam ettiği okul türü ve öğretmenlerin öğrenciye yönelik tutumları da akademik başarıyı etkilemektedir (Mossbarger, 2008). Birey, eğitim-öğretim sürecinde okul-öğretmen-arkadaş çevresinde kendisini ispatlamaya ve özellikle ailesine ve öğretmenlerine karşı takdir toplamak amacıyla çalışmaya gayret etmektedir. Bunun sonucunda başarılı olursa özgüveni artmaktayken başarısız olduğunda ise özgüven problemi yaşamaktadır (Kulaksızoğlu, 2011). Bireyin başarılı bir akademik hayat geçirebilmesi için anne-baba ve öğretmen tutumları öğrenci için oldukça önemlidir. Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin başarısını etkileyen faktörlerden biridir. Özellikle öğrencinin derslere karşı tutumu, dersi sevmesi öğretmenin tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, cana yakın, akademik olarak bilgili, öğrencilere model olacak bir yapıda olması önemlidir (Sadık, 2002)

Akademik başarıyı etkileyen pek çok faktör vardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında benlik saygısı (Onur, 2014), akademik erteleme (Nartgün, 2014), motivasyon (güdülenme) (Boyd, 2002; Bozanoğlu, 2004), ders çalışma alışkanlıkları (Özer ve Anıl, 2011), derse yönelik tutum (Yenilmez ve Özabacı, 2003), öğretmen davranışları (Kızıldağ, 2009), okul müdürünün tutumu (Şişman, 2014), okul kültürü (Schoen ve Teddlie, 2008), anne-baba tutumları (Avşaroğlu ve Kaya, 2014), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Özer ve Anıl, 2011) gibi faktörler akademik başarıyı etkilemektedir.

2.1.5.5 Kişisel Sorunlar ve Öfke Sorunları

Ergenlik döneminde bireyler, hem bedensel hem duygusal olarak değişim içerisindeyler. Bu süreçte ergenler, aldıkları kararlarda ve yaptıklarında bir yetişkin kadar akıl yormazlar ve olayların sonuçlarını kendilerince değerlendirirler (Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008). Bunun sonucunda da bazı kişisel sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar arasında arkadaşlarıyla ilgili sorunlar, bedensel algıları, öfke problemleri, anlaşılama duygusunun yarattığı problemler vb. sayılabilir. Bu problemlerin temelinde aslında ergenin sevme, sevilme ve anlaşılma istekleri vardır. Çünkü bu dönemde birey, her ne kadar asi tavırlar sergilese de temelinde sevilme ihtiyacı bulunmaktadır. Özellikle kendi içinde yaşadığı kişisel

sorunlar sonucunda anlaşılama duygusu yer edindiğinde, birey birtakım öfke problemleri yaşayabilmektedir (Kulaksızoğlu, 2011).

Ergenlerin kişisel düşünceleri, davranışlarını da etkilemektedir. Kendilerine yönelik bedensel algıları, bakış açıları, geleceğe yönelik düşünceleri ergenlerin kişisel sorunlarının şiddetini şekillendirmektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Kişi, kendi içerisinde yaşadığı kişisel sorunlardan başa çıkmakta güçlük çektiğinde, öfke problemi yaşayabilmektedir. Soykan (2003), öfkeyi “son derece normal ve insan yaşamının devamı için gerekli olan duygusal bir tepki” şeklinde tanımlamıştır. Öfke, bu açıdan bakıldığında hem ergenler için hem de yaşamın diğer dönemleri için zararsız olarak görülmektedir. Ancak buradaki önemli nokta, öfkenin kontrolüdür. Öfke kontrolünde sorun yaşayan bireyler, saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Türnüklü ve Şahin, 2004). Albayrak ve Kutlu (2009) 276 lise öğrencisi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin öfkelerinin süreklilik göstermesi durumunda içe vurulan öfkenin dışavurum olarak yer değiştirdiğini ve öfke kontrolünün azaldığını, öfkenin süresi azaldığında ise öğrencilerin daha az öfke dışavurumu gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

2.1.6 Gelişimsel Sorun Alanlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Aşağıda, araştırmaya konu olan gelişimsel sorunlara yönelik yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir

2.1.6.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sekmenli (2000), lise 9. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerini bazı değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, algılanan anne-baba tutumu, akademik başarı) açısından incelemiştir. Araştırmaya 13 farklı liseden 1190 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki olgunluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısının düşük olduğu, mesleki olgunluk düzeylerinin erkeklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Akademik başarıya bakıldığında akademik başarı yüksek olan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin de yüksek olduğu, mesleki olgunluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin hangi alanda tercih yapacaklarını (matematik-fen, türkçe-matematik, türkçe-sosyal bilgiler) bildikleri, anne-baba eğitim düzeyinde ortaokul, lise ve üniversite mezunu

ebeveynlerin çocuklarının, ilkokul mezunu ebeveyn çocuklarına göre mesleki olgunluk düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-baba tutumlarına bakıldığında da demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin, otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilere göre daha fazla mesleki olgunluk gösterdikleri, otoriter anne-baba tutumunu benimseyen ailelerin çocuklarının genel kaygı düzeylerinin demokratik tutum benimseyen anne-babaların çocuklarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçel (2006), ergenlik dönemindeki gelişimsel ödevler ve psikolojik problemler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinden toplam 858 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda 10-13 yaş grubundaki kişilerin 14-17, 18-21 ve 22-25 yaşlarındaki kişilere göre daha çok sorumluluk alma ve kendini kabullenme gelişim ödevlerini sergilediklerine ulaşılmıştır. Yine 10-13 yaş aralığında ve sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olan kişilerin kişilik gelişimi ödevlerini diğer yaş ve sosyo-ekonomik düzeye göre daha fazla meşgul oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu durumu düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının bir an önce hayata atıldığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Cinsiyete göre ise ergenlik dönemindeki gelişimsel ödevlerde bir farklılık bulunamamıştır.

Altuntaş (2013), lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 604 lise son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukluk çağında örselenme yaşayan (duygusal, fiziksel ve cinsel istismar, ihmal) öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ise mesleki olgunluk düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erzen ve Odacı (2014), farklı liselere devam eden ve üniversite sınavlarına hazırlanan, yaşları 16-19 arası değişen ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 884 son sınıf lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda bağlanma stilleri ve öz yeterliliğin sınav kaygısını yordadığı, güvenli bağlanma yaşayan bireylerin düşük sınav kaygısı gösterdikleri, kayıtsız ve korkulu bağlanma stillerine sahip ve öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısının

cinsiyet, devam edilen okul ve özel ders alma durumuna göre de farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kapıkıran (2016), ortaokul ve lise öğrencilerinin ebeveynlerinin akademik başarı baskı ve desteklerinin çocukları üzerine etkisini incelemiştir. Burada, ebeveynin çocuklarının akademik başarı için desteklemesi ya da baskılanmasının sonuçları araştırılmıştır. Araştırma iki kez yapılmıştır ve ilk araştırmaya 536, ikinci araştırmaya 529 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla akademik başarı baskısı altında kaldığı, lise öğrencilerin akademik başarı baskısı sonucunda başarı görevlerinden uzaklaştığı, öğrencilerin daha çok yüksek not almak için çalıştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cengiz (2017), ergenlerde duygusal tepkisellik, bilişsel çarpıtmalar ve depresyon arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre (anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu, öğrencilerin barınma yerleri) incelemiştir. Araştırmaya 410 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla depresyon yaşadığı, sınıf düzeyine göre 12. sınıf öğrencilerinin 9,10 ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla depresyon yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bilişsel çarpıtmaların ergenlerde depresyon ve anksiyeteyi yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunları bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 1136 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda gelişimsel sorun alanlarının alt boyutlarından öfke, sınav kaygısı ve akademik başarısızlıklarının diğer sorunlara göre daha ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-baba tutumlarına bakıldığında demokratik anne-babaların çocuklarının, otoriter anne-babalara göre daha az gelişimsel sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin, otoriter anne-baba tutumuna sahip çocuklara göre gelişimsel sorun alanlarından daha az sınav kaygısı, daha az kişisel sorun ve mesleki sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ek olarak kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla gelişimsel sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmışlardır.

Gündüz ve Akyürek (2018), lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya farklı okul sınıf

düzeylerinden 342 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genelde ders çalışmaktan ve sürekli ödev yapmaktan sıkıldıkları ve bundan dolayı da tükenmiş hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri, aile ve öğretmenden kaynaklı tükenmişlik yaşarken fen lisesi öğrencileri ders çalışmaktan ve ödev yapmaktan kaynaklı tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da onların akademik başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca anne-baba tutumlarının tükenmişlik düzeyinde etkisinin olduğu, demokratik anne-baba tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az okul tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla ders çalışmaktan, ödev yapmaktan, öğretmen ve aileden kaynaklı tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Aydın (2018), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 446 12. Sınıf öğrencisi ve anneleri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin güvenli bağlanma problemi yaşadığı, daha çok korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanmalar gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin annelerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur.

2.1.6.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mulvenon, Stegman ve Ritter (2005), sınav kaygısıyla ilgili anne-babanın baskıları, okul ortamı ve okul idarecilerinin (müdür, öğretmen ve danışmanlar) beklentileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 251 öğrenci ve velisi, 141 öğretmen, 8 müdür ve 7 danışman katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarının en önemli etkisinin öğrencilerin kendilerinden bekledikleri yetkinlik beklentisinin olduğu, velilerin baskısının ise sınav kaygısını arttırdığını, okul idareci ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının da sınav kaygısını ve akademik başarıyı etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Wu (2009), Asya ve Amerikan lise öğrencilerinin anne-baba tutumları, mesleki kararları, öz yeterlilik ve kariyer olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 312 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda izin verici anne-baba

tutumuna sahip ailenin çocuklarının kariyer olgunluk düzeylerinin düşük olduğu, demokratik anne-baba tutumuna sahip anne-babanın çocuklarının kariyer olgunluk düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencinin öz yeterlilik algıları ile kariyer kararları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Bertrams, Englert, ve Dickhäuser (2010), genel kaygı ve sınav kaygısının öz denetim üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 119 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda genel kaygıyı sürekli yaşadıklarını ifade eden öğrencilerin, genel kaygıyı az yaşayan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz denetimi yüksek olan öğrencilerin, daha az genel kaygı taşıdıkları, bununla birlikte bazı öz denetim düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı yaşayabildikleri; sınav kaygısı yaşama nedenlerinin aile ve çevreden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Proctor, Linley ve Maltby (2010), ergenlerin yaşam doyumları düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 410 ergen katılmış ve katılımcıları düşük (%10), orta (%25) ve yüksek (%10) yaşam doyumuna ayırarak incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumunu yüksek ve öznel açıdan kendini iyi hisseden ergenlerin akademik hayat, kişilerarası ilişkiler ve sosyal hayata yönelik bakış açıları puanlarını, düşük ve orta yaşam doyumuna sahip ergenlerin puanlarına göre yüksek; depresyon, olumsuz inançlar ile kaygı ve stres puanlarını, düşük ve orta düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenlere göre daha düşük bulmuşlardır.

Fortin, Lessard ve Marcotte (2010), davranış sorunları olup okuldan atılan öğrencilerin okuldan atılma nedenleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 190 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda davranış sorunları olan öğrencilerin, kişisel sorunları, aile ve okulda yaşadıkları problemleri okuldan atılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okulda başarılı olan 190 öğrenciye de aynı ölçekler uygulanmış ve bu öğrencilerin de ailesiyle ve sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirdiklerini, sınıftaki arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak okuldan atılan öğrencilerin yaşadıkları sorunların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Matsushima, ve Shiomi, (2013), ergenlikte sosyal ilişkilerde öz-yeterlik algısı ve stres ilişkisi üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmaya 180 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal ilişkilerdeki öz-yeterlik düzeyleri ile stres düzeyleri arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte stres düzeyi yüksek ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinde stres düzeylerini yordadığı, kendine güvenen ve benlik algısı yüksek ergenlerin sosyal ilişkilerde daha az stres yaşadığı; buna karşın öz yeterlilik algısı düşük öğrencilerin daha fazla stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Felsman, Seifert ve Himle (2018) ergenlerdeki sosyal kaygıyı (sosyal beceri, özyeterlik algısı, depresyon) azaltmak adına okulda (okul temelli) doğaçlama tiyatro eğitimi kullanarak bir çalışma yapmıştır. Çalışma 10 hafta sürmüştür ve çalışmaya 268 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda başta sosyal kaygı taşıyan, arkadaşlarıyla ve ikili ilişkilerde iletişim kurmaya zorlanan öğrencilerin süreç sonunda iletişimlerini geliştirdikleri ve sosyal kaygılarını azalttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu değişimle beraber sosyal beceri, özyeterlik algılarında gelişme gösterdikleri ve depresyon belirtilerinde azalma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar 10 hafta boyunca yapılan doğaçlama tiyatro eğitiminde zorluklar yaşasalar da öğrencilerin hem daha iyi vakit geçirdikleri, hem de arkadaşlarıyla sosyal kaygı üzerine gerçek hayattan örneklerle iletişim kurdukları için süreç sonunda daha verimli sonuçlar görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Fergus ve Limbers (2018), ergen öğrencilerde dikkat eğitimi tekniklerinin sınav kaygısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, dikkat eğitimi öğrencilerin olumsuz ve endişe yaratan inançlarını ortadan kaldırmayı amaçlayan bir eğitim türü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda dikkat eğitimi tekniğini (Attention Training Technique) iki şekilde uygulamışlardır. İlk uygulama 39 öğrenciye 5 haftalık bir terapi eğitimiyle yapılırken, ikinci uygulama 34 öğrenciye 1 hafta boyunca müzik dinletilerek tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda dikkat eğitimi tekniği alan öğrencilerin süreç sonunda sınavlarda daha az endişe duydukları, kendilerine daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müzikle dikkat eğitimi tekniği alan öğrencilerde ise istenilen düzeyde değişiklik görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bui, Mackie, Hoang ve Tran (2018) öfke problemi yaşayan Vietnamlı ergenler üzerinde bilişsel davranışçı terapi (BDT)'nin uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Araştırma, 40 ergen üzerinde 3 ay boyunca BDT'nin farklı teknikleri uygulanarak tamamlanmıştır. Yapılan etkinlikler sonucunda ergenlerin öfke problemlerinde anlamlı düzeyde azalmalar görülmüştür. Özellikle yaşça küçük ergenlerin (12-13 yaş), yaşça büyük ergenlere (14-16) göre öfke kontrol becerileri daha fazla geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hagborg, Berglund ve Fahlke (2018), İsviçre'deki lise öğrencilerinde kötü muamele (cinsel, etnik, çocukluk dönemi, fiziksel vb.) maruz kalan öğrencilerin okuldaki devamsızlık durumu ile ilişkisini kötü muamele maruz kalmayan ve devamsızlık sorunu olmayan öğrencilerle karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 14.3 olan toplam 1316 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda kötü muamele maruz kalan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha fazla okulda devamsızlık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kötü muamele maruz kalan öğrencilerin, kalmayanlara göre daha fazla zihinsel ve sağlık sorunları yaşadığı, öğretmenlere karşı ilişkilerinde daha kötü tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Akademik Güdülenme

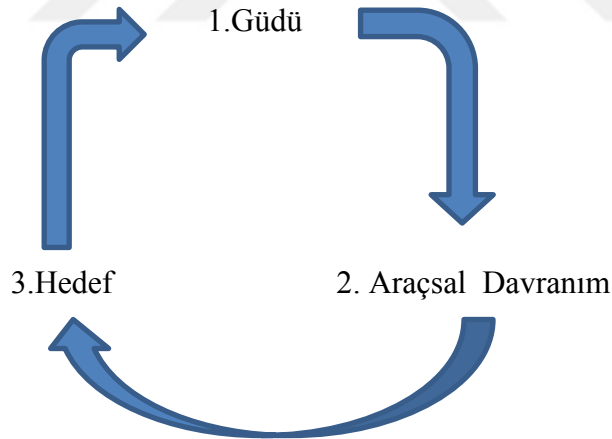
2.2.1. Güdülenme

Hayat boyunca insan davranışlarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden biri de ihtiyaç, istek, ilgi ve dürtüleri kapsayan “güdü” kavramıdır. Güdü kısaca “insanı harekete geçiren bir dürtü” olarak tanımlanmıştır. (Çelik, Terzi ve Gültekin, 2017). Balaban Salı'ya (2006) göre ise güdü kişinin belirli bir olay karşısında ya da belirli bir durumda, kişinin amaç ya da hedefine ulaşması için gerekli davranışları sergilemesi adına bireyi harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güçtür.

Güdülenme ise kişinin harekete geçmesini sağlamak için gerekli olan teşvik edilme ihtiyacının karşılanması veya bir uyarıcı ile başlatılarak kişinin davranışına yön vermesinin sağlanmasıdır (McClelland,1955). Acat ve Köşgeroğlu (2006) güdülenmeyi kişinin eylemlerindeki isteğini, kararlılığını davranışın yönünü ve şiddetini belirleyen en önemli etken olarak tanımlamıştır. Chun ve Choi (2005) güdülenmeyi, bireyin bir davranışı sergilemesini, bir aktiviteyle uğraşmasını

sağlayacak güç olarak tanımlamaktadır. Schunk (1990) ise güdülenmeyi “bireyin bir işi yerine getirmesinde gösterdiği çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi” olarak ifade etmektedir. Genel bir tanım yapılacak ise güdülenme; insan davranışlarının ortaya çıkmasına katkısı olan, kişinin davranışlarının ya da işin sürekliliğini sağlamaya yarayan güç ve kişinin davranışlara yön veren içsel durumdur (Ertem, 2006). Görüldüğü üzere, güdülenmenin pek çok tanımı yapılmış ve bu tanımlarda “kişiyi bu davranışı yapmasına sebep olan şey nedir?”, “kişiyi bu davranışı yapmasına yönlendiren, teşvik eden şey nedir?” gibi bireyi davranışa yönlendiren gücün kaynağının cevabının arandığı görülmektedir (Demireğen, 2019).

Morgan (2006)’a göre güdülenmenin üç ayrı rolü vardır. Bunlar; bireyi belli bir amaca iten güdüleyici durum, amaca ulaşmak için yapılan davranış ve amaca ulaşmak. Bu üç durum birbiriyle bir döngü içerisindedir. Buna göre; güdüleyici durum bireyi davranışa götürür, davranış ise hedefe götürür, hedefe ulaşıldığında da güdü geçici olarak giderilir ve birey rahatlamış olur.



Şekil 1: Güdülenme Süreci, Morgan, (2006)

Güdülenme kavramı, “motivasyon” kavramı ile benzer anlamda kullanılmaktadır. Buna göre “motivasyon”, Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” ifadelerinden gelmektedir (Bozanoğlu, 2004). Güdülenmeyi etkileyen çeşitli faktörler var olsa da temelde fiziksel (acıma, susama ve uyku) veya psikolojik (istek, ilgi ya da tutum) etkenlere dayanmaktadır. Fiziksel ve psikolojik faktörler ise içsel ve dışsal olarak iki boyutta değerlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

2.2.1.1 İçsel ve Dışsal Güdülenme

Deci ve Ryan (1985), içsel güdülenmeyi, bireyin bir davranışı sergilemesi için gerekli olan gücü içinden gelen arzu ve isteklerden alması şeklinde ifade etmiştir. Dışsal güdülenmede ise kişinin bir eylemi sergileyebilmesi için dışarıdan gelen olumlu ya da olumsuz sorumlulukların, davranış ve isteklerin kişinin davranışı sergilemesinde etkin rol oynamaktadır. Yani kişinin davranışı sergilemesinde gerekli gücü kendisinde bulması içsel; dışarıdan gelen uyarıcılara göre gücünü arttırıp-azaltması da dışsal güdülenmedir.

2.2.1.1.1 İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme, bireyin kendisi için mutlu olması ya da doyum ihtiyaını karşılamak adına o davranışta bulunmasını ifade eden ve dışarıdan herhangi bir baskıya ya da ödüle gerek duyulmadan içsel olarak geliştirilen bir davranış çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Akpur, 2015). İçsel güdülenme, eēitim-ēretim faaliyetlerinde önemli rol oynamaktadır. Reid (2007), içsel güdülenmenin artması için ērencilerin ērendiklerini anlamaları, sorgulayıcı olmaları, ērenme sürecine daha geniş bir açıdan bakmaları, ērenme yaşantısından zevk almaları ve ērenmeye istekli olmaları gerektiēini ifade etmektedir. Güdülenmenin, özellikle de içsel güdülenmenin amaç ve hedeflere ulaşmada önemli etkenlerden biri olduēunu ne süren Carreira (2011), içsel güdülenmeleri yüksek olan ērencilerin akademik hayatında başarılarının da fazla olduēunu, akademik algılamada daha başarılı bir performans sergilediklerini; buna raēmen, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Buradan hareketle içsel güdülenmenin ērenci başarısı üzerinde etkisinin olduēu söylenbilir.

2.2.1.1.2 Dışsal Güdülenme

Dışsal güdülenme bireyin bir davranışı sergilemesi için, o eylemin kendisinin haricindeki faktörlerin ne ıktıēı ve o eylemlerin gerçekleşmesinde dışsal etkenlerin belirleyici olduēu güdülenme çeşididir. Dolayısıyla güdülenmenin bir araç olarak ele alındıēı bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştirenler yönlendirici olabilmektedir (Akpur, 2015). rnek olarak ailesinin

takdirini almak için ders çalışan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olduğunda ailesi tarafından takdir edilmesi dışsal güdülenmedir

Dışsal güdülenmeye yönelik olarak Erden ve Akman (2011), dışsal güdülenmenin bazı olumsuz yönlerinin olduğuna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü dışsal güdülenmede bireyler kendi istedikleri ya da kendi koydukları hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmek yerine, dışsal pekiştireçlere odaklanıp gerçek amaçlarını düşünmeyebilirler. Bunun sonucunda davranışlar dışsal pekiştireçlere maruz kalıp şekillenebilir. Hatta zamanla kişinin tek amacı dışarıdan elde edilecek bir ödül ya da övgü olmaya başlayabilir. Bundan ötürü kişinin içsel olarak kendisini güdülenmesi, kendisinden istenilen davranışları kendi çabalarıyla kazanması önemlidir.

2.2.1.2 Güdülenme İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Güdülenme sürecini açıklamaya çalışan pek çok kuram vardır ve bu kuramlar güdülenmeyi farklı şekillerde tanımlamakta ve güdülenme sürecinin farklı boyutlarını ele alıp vurgulamaktadır. Bu kapsamda psikanalitik, davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı, hümanistik yaklaşım ve öz belirleme yaklaşımı açıklanmıştır.

2.2.1.2.1 Psikanalitik Yaklaşım ve Güdülenme

Psikanalitik yaklaşıma göre güdülenme, bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve düzenlenmesini desteklemek üzere tasarlanmış bir dizi sistem olarak kavramsallaştırılır (Lichtenberg, 1989). Burada önemli olan, o ihtiyacın karşılanmasına yönelik olarak bireyin ne kadar güdülendiğidir. Birey yeteri kadar güdülendiğinde ihtiyacını karşılamak için davranışsal eyleme geçer. Bu durumda davranışa güdülenmede gerekli olan güç üç farklı kavramla açıklanır. Bunlardan ilki kişinin fiziksel ihtiyaçlarını psikolojik dürtüye dönüştüren ve yalnızca “haz ilkesi” ile hareket eden “id” kavramıdır. İkincisi, “gerçeklik ilkesi”ne göre hareket eden ve süperego ve id arasındaki dengeyi sağlamaya çalışan “ego”dur. Son olarak “toplumsal değerlerin korunması ve ahlak ilkesi”ni dikkate alan “süperego”dur. Kişiyi davranışa götüren güdülenme gücü arasındaki enerji akışıyla sağlanmaktadır. Buradan çıkan gücün sonucuna göre bütün duygu, düşünce ve davranışların amacı kişinin ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayıp hazzı ulaşması ve acıdan kaçınmasıdır. (Bozanoğlu, 2004).

Bilinçaltında faaliyet gösteren içgüdüler, fiziksel ihtiyaçlara denktir ve psikolojik şekilde (arzu, istek) açığa çıkarlar. Buradaki psikolojik faktörler davranışı güdüleyen bir etmendir (Ünal, 2013). Örneğin, acıkmış olan bir kişi, açlığını gidermek için yiyecek arar. Açlık, burada fiziksel olsa da açlığın giderilmesinden sonra yaşanan haz psikolojiktir. Bu durumda içgüdüler hem davranışı güdüler hem de davranışın yönünü belirler. Bunun sonucunda da kişinin duyarlılığı uyarana karşı davranışlarında ayırıcı şekilde denetim sağlar (Gençtan, 2002).

2.2.1.2.2 Davranışçı Yaklaşım ve Güdülenme

Weiner (1990)'a göre davranışçı yaklaşım çerçevesinde güdülenme kavramı; ihtiyaç, dürtü ve içgüdü benzeri davranışçı yaklaşım terimlerini odak noktasına koyarak organizmayı harekete geçiren şeydir. Ödül (hedef, amaca ulaşmanın getirdiği haz) ifadesi, kişiden istenilen davranışın sergilenmesi için temel güdülenme faktörü şeklinde ifade edilmekteydi. Bu açıdan, güdülenme, davranışçı yaklaşımın ilk zamanlarında pekiştireç, içgüdü, koşullanma vb. gibi ifadelerle anlamlandırılmıştır. (Gardner, 2006). Farklı ifade ile güdülenme, bireyin herhangi bir uyarıcıya gösterdiği tepkinin ardından benzer davranışlarda aynı tepkiyi verme ihtimalini arttıran bir kavram olarak tanımlanmıştır (Schunk, 2011).

Davranışçılar, dışsal faktörlerin öğrenmenin oluşumunda etkisinin büyük oranda olduğunu ve aynı zamanda güdülenmenin oluşumunda da dışsal faktörlerin olduğunu vurgulamaktadırlar (Akbaba, 2006). Bu dışsal faktörlerin, bireyleri durgun halden aktif hale getirme nedenleri üzerine durmuşlardır. Bu nedenle davranışçılar, çeşitli ihtiyaçların, öğrenme hızı ve seçim davranışı da dahil olmak üzere çeşitli güdülenme durumları üzerindeki etkilerini inceleyerek davranışın nedenleri üzerinde durmuşlardır (Weiner, 1990).

Davranışçı yaklaşım güdülenmeyi, bir uyarıcı ile eyleme geçen tepkiler veya bir uyarıcıya verilen tepki olarak tanımlamaktadır. Klasik koşullanmada koşulsuz uyarıcının güdülenme özellikleri tekrarlarla koşullu uyarıcıya taşınır. Ardından koşullanma koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcının olmadığı zamanlarda, koşullu tepkiyi göstermesiyle meydana gelir. Edimsel koşullanmada ise güdülenmeye yönelik davranış bir uyarıcının varlığına bağlı olarak tepkinin oluşma olasılığının yükselmesidir (Demireğen, 2019) .

Klasik koşullanmada koşulsuz uyarının güdülenme özellikleri tekrarlarla koşullu uyarana taşınır ve koşullanma meydana gelir. Koşullu uyarıcının farklı bir anda ortaya çıkmasıyla, kişideki istenilen davranışın da aynı anda açığa çıkacağı varsayılmaktadır (Schunk, 2011). Yani güdülenmenin meydana gelebilmesinde “klasik koşullanma için gerekli olan etmenlerin gerçekleşmesinin yeteceği” görüşü hakimdir. Aynı durum edimsel koşullanmada da geçerlidir. Edimsel koşullanmada, güdülenen davranışlarının farklı ortamlarda tekrarlanma olasılığının yüksek olacağı görüşü vardır (Akpur, 2015). Bireyin içinde yaşadığı çevre ve geçmiş zamanlardaki olumlu pekiştireçler ile güdülenmenin mümkün olacağı, bunun sayesinde güdülenmenin artacağı öngörülmektedir (Schunk, 2011). Farklı ifade ile edimsel koşullanmada, geçmişteki olumlu pekiştireçlerin güdülenme düzeyini yükselttiğini, böylece davranışların sonucunda başarının elde edildiğini savunmaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre davranışların altındaki sebepleri belirlemek adına kişilerin yaşadıkları çevresiyle önceki yaşantıları araştırılmalıdır. Örneğin, bir öğrenciyi güdülenmiş olarak tanımlamak onun neden verimli çalıştığını açıklamaz. Çünkü bireyin önceki yaşantısında ailesi tarafından iyi bir eğitim anlayışıyla ya da tersi olarak baskıcı bir eğitim anlayışıyla yetişmiş olması, öğrencinin eğitim düzeyi yüksek bir çevrede yetişmiş olabileceği, akademik başarısı yüksekokullarda eğitim almış olma ihtimalleri göz önüne alınmalıdır. Kısaca öğrenci verimli çalışır çünkü önceden verimli çalışması için aldığı pekiştireçler olmuştur ve şimdi de içinde bulunulan çevreden etkin pekiştireçler sunulmaya devam etmektedir (Schunk, 2011).

Bu yaklaşımda bireylerin çeşitli zamanlarda sergiledikleri olumlu davranışların pekiştirilmesinin, farklı zamanlarda yine benzer olumlu davranış sergileme yönelimine devam ettikleri ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2011). Yani pekiştireçler, kişilerin davranış eğilimlerini şekillendirebilir. Örneğin bir sınıf ortamında öğrencinin öğretmen tarafından yöneltilen sorulara karşı cevapları öğretmen tarafından yeterli ve doğru şekilde pekiştirildiğinde hem o öğrencinin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin başka sorulara cevap verme ihtimali artacaktır. Bu kapsamda olumlu pekiştireç, güdülenme düzeyi açısından eğitim-öğretim faaliyetlerinin her basamağında gereklidir. Buna göre güdülenme düzeyi fazla olan öğrenci gerekli motivasyonu edinecek ve ardından öğrenme sürecine olumlu bakış açısı ile bakacaktır. Öğretmene sorduğu soruların doğru ya da yanlış olma ihtimaline bakmaksızın düşüncelerini

özgürce ifade edebilecektir. Davranışçı yaklaşıma göre eğitim-öğretim sürecindeki doğru pekiştirmeler onları güdüleyecek, yanlış pekiştirmelerse ise güdülenme düzeyini düşürecektir. Buna göre, öğrencilerin başarılı davranışlarının farklı pekiştireçlerle (yıldız verme, ödül, vb.) pekiştirilerek ödüllendirilmesi, öğrenciyi bir şeyleri öğrenip uygulamak adına güdülendirip başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Özetle davranışçı yaklaşım, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ilgilenir. Güdülenmeyi ise koşullanma ile açıklar ve koşullanmada pekiştireçler, insan davranışını etkilemektedir. Ancak bireyin davranışını etkileyen asıl olgu pekiştireç değil, pekiştireçler hakkındaki inançlardır (Schunk, 2011). Bireyler davranışlarını geçmiş yaşantılarında aldıkları olumlu pekiştireçler ve çevrenin etkileri sonucunda tekrar etmeyi tercih ederler. Sınıf ortamında sorulan sorulara doğru cevap verdiğinde olumlu pekiştireçle güdülenen öğrenciler, devamındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde benzer durumlarda güdülenmesi devam etmektedir (Akpur, 2015). Aksi durumda ise daha sonraki öğrenmelerde güdülenme düzeylerinin azalma ihtimali vardır.

2.2.1.2.3 Bilişsel Yaklaşım ve Güdülenme

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel yaklaşımın temel varsayımı bireyin dış çevrede etkili olan veya açlık gibi fiziksel koşullardan ziyade, bunların ifade etme şekillerine göre tepkide bulunması üzerinedir. Bu yüzden bilişsel yaklaşımın dışsal güdülenme yerine içsel güdülenme üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşıma göre kişinin davranışlarını ceza ve pekiştireç gibi dış uyarıcılardan daha çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları, değerleri gibi etkenler belirler (Woolfolk, 1998; Aktaran Karataş, 2011).

Başlangıçta güdülenme kuramcıları, dürtü ve gereksinimlerin, güdülenmenin temel kaynağı olduğuna odaklanmış ve bireyin çevreden aldıkları ödül ve cezanın bunlar ve benzeri kaynaklardan etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ancak, son yıllardaki bilişsel yaklaşımın, güdülenme konusunda ilerleme kaydederek kişinin kendileriyle ilgili yetenek ve düşüncelerinin, öz-yeterliklerinin ve başarmak için sergiledikleri davranışların motivasyonları üzerindeki etkisine vurgu yaparak bu kavramların güdülenme üzerindeki etkisine odaklanmışlardır (Wenzel ve Wigfield, 2009). Yani bireyin, bir amaç belirlemesi ve bu amaca yönelik inanç, tutum ve davranışları, istekleri güdülenmesi açısından önemli görülmüştür. Bireyin, amacına ulaşma olasılığı

ne kadar yüksek ve özendirici olursa, olumlu güdülenmenin de o derece yükseldiği görüşü benimsenmiştir (Akpur, 2015).

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma göre öğrenme süreci açısından farklılık göstermektedir. Schunk'a (2011) göre güdülenme ve öğrenme süreci benzer aşamalar içerse de birbirinden farklıdır. Buna göre güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerin gerekli pekiştireçler sağlansa dahi, öğrenmelerini başarılı şekilde sürdüremedikleri; diğer taraftan hiçbir pekiştireç almayıp güdülenme düzeyi düşük olan kişilerin de başarıyla öğrenmelerini gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu şekilde bakılınca davranışçı yaklaşımın pekiştirme kriterleri, güdülenmeyi kısmen sağlasa da her durumda benzer sonuçlara ulaşılamayabilir. Bilişsel yaklaşımın buna karşı ifade ettiği görüş kişilerin süreçte aldıkları pekiştireçleri yorumlama şekilleri ile ilgilidir. Yani bu durumda bilişsel yaklaşımın, içsel güdülenmenin daha önemli olduğunu savunmaktadır. Öğrenme sürecindeki pekiştireçler her zaman her öğrenci tarafından benzer sonuçlar doğurmayabilir. Moreno (2010), davranışçıların dikkat ettikleri dışsal güdülenmeden farklı olarak bilişselcilerin ele aldıkları içsel güdülenmenin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki başarıları daha üst düzeylere çıkardığını belirterek, farklı zaman ve durumlarda dahi pek çok kişinin diğer kişilerden daha fazla güdülenmiş, daha fazla motive olmuş olmalarını da bu süreçteki içsel güdülenmelere dayandırmıştır.

Özetle, bilişsel yaklaşım bireylerin duygu ve düşüncelerine, olaylara bakış açılarına ve bireysel farklılıklara, dolayısıyla da içsel güdülenmeye önem verir. Öğrencilerin bilme ve öğrenme merakı sonucunda dönüt alma, çabalama, hedefe ulaşma ve başarıya ihtiyacı gibi içsel özelliklerinin, güdülenmenin en önemli unsurları olduğu vurgulanır (Akbaba, 2006).

2.2.1.2.3.1. Beklenti-Değer Kuramı

Bilişsel güdülenme kuramlarından beklenti-değer kuramı güdülenmeye farklı bir açıdan bakmasıyla diğerlerinden ayrılır. Beklenti-değer kuramında; J.W. Atkinson, bu kuramın ve akademik güdülenmenin öncülerindedir. Buna göre Atkinson, bireylerin başarı için sergilediği çaba ile güdülenme arasında doğrudan ilişki kurmuş ve güdülenmenin bireyin kendini yeterli görme düzeyiyle orantılı olduğunu ifade etmiştir (Demireğen, 2019). Bu kurama göre güdülenmeyi artıran bir diğer nokta ise ulaşılacak

istenen hedefin güdüleyici değeridir (Açıkgöz, 2000). Bilişsel bir kuram olan beklenti-değer kuramı insanın doğuştan merak duygusuna sahip olduğu varsayımına dayanmakta ve öğrencinin güdülenmesine hangi durumun sebep olduğundan daha çok güdülenme sürecini nelerin yönlendirdiği noktasında durmaktadır (Ertan, 2008).

Beklenti-değer kuramında güdü; beklenti ve değer olmak üzere iki türdür. Bireyin, davranışa yönelik beklentisi ve davranışa yüklenen değer toplamı güdülenmeyi belirlemektedir. Davranışın gerçekleşememe ihtimali veya imkân eksikliği, değere yüklenen davranışın gerçekleşmesini engelleyebilir ya da güdülenme düzeyini olumsuz etkileyebilir (Brophy, 1999). Başarı beklentisi, “Ben bu görevin üstesinden gelebilir miyim?” sorusuna odaklanır ve bu durum, bireyin öznel inancı olarak görülür. Bu inanç; yetenek, görevin zorluğu, amaç, önceki başarı ya da başarısızlık deneyimleri gibi durumlardan etkilenir (Wigfield ve Eccless, 2002). Bireyin kendi başarısı ile ilgili beklentileri zayıfsa, güdülenmesi de benzer şekilde düşük düzeydedir. Görev değerleri ise “Bana verilen görevleri neden yapmalıyım?” sorusunu ele alır. Değer, ulaşılma ihtimali bulunan başarının kişi için çekiciliğini açıklar ve bu durum, çaba düzeyini etkiler (Aydın, 2010). Bireyin kendi başarısındaki beklenti düşüklüğü güdülenmeyi azaltırken, kişi için değerli olmayan bir hedef de aynı şekilde güdü düzeyini olumsuz etkilemektedir (Bozanoğlu 2004). Başarı güdüsü düşük bireyler, başarısız olmamak adına zor işlere girmek istemezler. Kendilerine amaç olarak ya çok kolay ya da çok zor amaç ya da hedefler belirler. Kolay hedef seçerler, çünkü başarıyı garantilerler; zor hedef seçerler, çünkü başarısız olduklarında kendilerini savunurlar. Başarı güdüsü yüksek olanlar ise kendileri için uğraştırıcı ancak çalışarak ulaşabilecekleri amaçlar seçerler (Açıkgöz, 2007).

Başarı güdülenmesi fazla ya da az olan bireylerin farklılıkları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.: Başarı Güdülenmesi Fazla ve Az Olanlar Arasındaki Farklılıklar. (Açıkgöz,2007).

Az	Fazla
Öğrenmiş görünmeye çalışır.	Öğrenmiş olmak için öğrenir.
Çok kolay ya da çok zor amaçlar belirler.	Orta düzeyde hedefler belirler.
Yeterlilik duyguları gelişmemiştir.	Yeterlilik duyguları gelişmiştir.
Dışsal etkenlere yükleme yapar.	Çabaya yükleme yapar.

Güçlkle karşılaşınca yılgınlığa kapılır.

Güçlükler karşısında üstesinden gelmeye çalışır.

Özetle, beklenti-değer kuramı önemli bir bilişsel güdülenme kuramıdır. Kuram, bireyin güdülenmelerinin temelinde bireyin davranışlarına yönelik beklentileri ve davranışlarına yükledikleri değerler vardır. Buna göre beklenti, bireyin bir işi başarma olasılığına yönelik düşüncesi iken, değer ise bireyin gösterdiği çabanın o işe değip değmeyeceğine ilişkin bireyin değerlendirmesini ifade etmektedir (Aydın, 2010). Birey, bir işi gerçekleştirmek için kendisine göre iyi bir beklentisi varsa güdülenmesi yüksek olacak, görev için çabalayacak, uğraş verecek; eğer beklentisi çok düşük ya da yok ise de birey, uğraşlarının boşa gideceğini düşünecek ve bu da bireyin güdülenme düzeyini düşürecek.

2.2.1.2.4 Hümanistik Yaklaşım ve Güdülenme

Hümanistik yaklaşım, 1950’li yıllarda şekillenmiş, “kimlik, ölüm ve özgürlük” gibi kavramlara değinmiş ve diğer yaklaşımlardan farklı olarak (davranışçı ve bilişsel) bu kavramları “ihtiyaçlar hiyerarşisi” kapsamında değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, kişilerin güdülenmelerinin, temel gereksinimlerini karşılamalarıyla mümkün olacağını savunur (Moreno, 2010). Hümanistik yaklaşım, kişilerin bir obje olarak görülmemesi gerektiğini, insanların bir objeden fazlası olacağını, bu sebeple kişilerin birer obje olarak ele alınmasının doğru olmadığını ve uyarıcı-tepki arasındaki ilişkiyle açıklamanın mümkün olamayacağını söylemektedir (Eggen ve Kauchak, 2004). Bireyler buna göre, davranışçıların ele aldığı uyarıcı-tepki sınırlaması haricinde, kişinin kendilerine yönelik davranış ve düşüncelerine hakim olan, yönünü belirleyen, bazı kişisel karakteristik özellikleri olan (erdemli, yetenekli, özgün) canlılar şeklinde görülmektedir (Akpur, 2015).

Hümanist yaklaşımın temsilcilerinden Abraham Maslow, insanların temel dürtülere sahip olduğunu ve bunların bir ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturduğunu söylemiştir. Buna göre hiyerarşide bir sonraki seviyeye geçmeden önce alt seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilmesi gerektiğini söylemiştir (Gerrig ve Zimbardo, 2013).



Şekil 2: İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Erçoşkun ve Nalçacı, (2005)

Maslow, güdülenme kavramını, hümanistik yaklaşımın belli özellikleriyle ilişkilendirmiştir. Buna göre, insanların belli durumlarda güdülenebilmesi için, birtakım gereksinimlere ihtiyaç vardır. İnsanlar bu gereksinimleri karşılamak istediklerinde, güdülenme düzeyleri de önem kazanmaktadır (Erden ve Akman, 2011).

Maslow'a (1970) göre, hümanizmin önemli iki görüşü vardır. İlk görüş, "kişilerin sergilediği eylemlerin bireylere ait olan birtakım ihtiyaçların giderilmesine yönelik" olduğudur. Kişi, ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik davranış sergiler. Diğer bir ifadeyle, kişinin güdülenmesinin altında, ihtiyaçlarının olması yatar. Bu durumda kişinin ihtiyaçları, davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan biridir. Kişi, temelde ihtiyaçlarını gidermesi için hareket eder. Diğer bir görüş ise kişinin ihtiyaçlarının sıralamasıyla ilgilidir. Bu açıdan kişi, ihtiyaçlarını belli bir düzene göre (hiyerarşi) sıralar. Bu durumda kişi, hiyerarşiyi alt basamaklardan başlayarak karşılamaya çalışır. İhtiyaç, ilgili basamakta tam olarak karşılanmak zorunda değildir. Bireyin alt basamaktaki bir ihtiyacı belirli bir ölçüde karşılanmadıkça, birey bir üst ihtiyacı karşılamaya yönelemez. Yani bir üstteki ihtiyaç, bir alttaki ihtiyaç yeterince karşılanmıyorsa açığa çıkar (Akaran Burger, 2006).

Öne sürülen bu yaklaşıma göre insanlar, hiyerarşinin en alt basamağından başlayarak daha üst basamaklara doğru ilerlemektedir ve bunun için gerekli olan güdülenmeye sahip olmalıdır. Söz konusu basamaktaki ihtiyacın tamamının veya bir kısmının giderilmesinden ardından, üst basamaklardaki ihtiyaçların karşılanması amacıyla kişi eyleme geçmektedir (Akpur, 2015). Bireyi harekete geçirecek güce sahip olması için, güdülenmiş olması; yani bir üst hedefi kendine belirlemesi gerekir. Ancak, bireyler üst basamaklardaki ihtiyaçlarına ulaşabilmesi için güdülenme düzeyi yüksek olsa da bu tek başına yeterli olmayabilir. Çünkü insanlar temel fizyolojik ihtiyaçları gidermesinin ardından, kendisine ait olan gücün (potansiyelin) farkına vararak veya bilmedikleri güçlerini keşfederek, hiyerarşinin en üst kısmında yer alan “kendini gerçekleştirme” düzeyine varırlar (Akpur, 2015).

Özetle hümanistik yaklaşıma göre ihtiyaçların yarattığı gerilimlerden bireyin kurtulması için harekete geçme isteği, bireyde güdülenmeye sebep olur (Aydın, 2010). Ayrıca bu yaklaşım kişinin bir nesne olmadığını, bundan daha fazlası olduğu, dolayısıyla da bireyi sadece dışardan görülen hareketlerine göre ele almanın kişileri basitleştirdiği, onları bir “makine ya da hissiz bir hayvan seviyesine düşürdüğü” düşüncesinden hareket etmiştir (Akpur, 2015). Bu durum, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de geçerlidir. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitimi savunan hümanistik yaklaşım, öğretmenin programa birebir bağlı kalmadan özerk ve bağımsız davranmasını gerektiğini savunmaktadır (Akbaba, 2006).

2.2.1.2.5 Öz Belirleme Yaklaşımı ve Güdülenme

Güdülenme yaklaşımları içerisinde önemli kuramlardan biri Deci ve Ryan (1985)’in öz belirleme kuramıdır (Clark ve Scroth, 2010). Bu kuram, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine değer vermeyi, kendi kapasite ve özelliklerine karşı duydukları güveni teşvik etmeyi kapsar (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Bu kuramda, güdülenmenin çeşitleri arasında ayrım yapılır. En temel ayrım; içsel ve dışsal güdülenmedir. İçsel güdülenme, kişinin istek ve keyfi doğrultusunda bir şeyler yapması iken, dışsal güdülenme kendi isteği dışında dış çevreden aldığı yönlendirmeler sonucu yaptığı davranışlardır. Öz belirleme kuramında amaç, bireyin sağlıklı şekilde gelişmesi için koşulları belirlemek ve bu süreçte önemli olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır (Demireğen, 2019). 30 yılı aşkın zamandır yapılan

araştırmalar içsel ve dışsal nedenlere göre kişinin performans düzeyinin çok farklı olabileceğini göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramı, kişinin hedeflerine ve bu hedeflerin sonuçlarına yönelik farklı durumlar için tahminler yapar. Ayrıca kuram, doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları, hedefin içeriğinin ve düzenleyici süreçlerinin farklılaşmasını ve bu farklılaşmadan kaynaklanan tahminleri bütünleştirmek için kullanır (Demireğen, 2019). Bu kurama göre amaç arayışı önemlidir. İnsanların temel psikolojik ihtiyaçların gerçekte bir şekilde sonuçlandırması ve bu ihtiyaçları sonuçlandırması için ne derece çaba sarf edeceğiyle ilgilenen bir kuramdır (Deci ve Ryan, 2000). Buna göre güdülenme, çok boyutludur. Örneğin bir kişi, ilgisi dışında olan bir faaliyeti değerlendirerek, o faaliyeti gerçekteştirmek için güdülenebilirken başka bir kişi, cezadan ya da reddedilmekten kaçınmak veya bir ödölü almak için eşit şekilde güdülenebilir. Yani birey, bir duruma ilişkin kendi kendine karar verirken kişinin bireysel farklılıkları, ortamın etkenleri ve bu etkenlere kişinin maruz kalma durumu bu karar aşamasında etkilidir (Deci ve Ryan, 1985).

Öz belirleme kuramını diğer güdülenme kuramlarından ayıran en önemli özellik, öğrencilerin öğrenme sürecindeki çaba ve öz-yeterliliklerine olan inançlarını ön plana çıkarmasıdır (Demireğen, 2019). Buna göre güdülenmede önemli olanlar; verilen bir göreve ilişkin kişinin öz yeterlilik durumu ve görevi yapabilmeye olan inanç ve duygularıdır. Kişinin kendine olan inancı, akademik yaşantısından bekledikleri, öğrenmeye yönelik ihtiyacı, kendinin bilincinde olması onun ilerleyen yıllarda eğitimde güdülenme düzeyinin yüksek olmasına katkı sağlayabilir ve öğrencinin başarılı bir akademik hayata sahip olmasına etki edebilir.

2.2.2 Öğrenme Süreci ve Güdülenme

Güdülenme, bireyin akademik hayatında önemli bir yere sahiptir. Bireyin eğitim-öğretim sürecinde aktif olarak yer alması, akademik hayatındaki hedef ve beklentilerine ulaşabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmak için arzulu olması, kısaca “güdülenmiş olması” gerekir. Öğrencinin öğrenme sürecinin başarıyla bitirilmesi, öğrencinin güdülenme düzeyinin yüksekliği kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan bireylerin (anne-baba, öğretmen, okul idaresi) nitelikleri de önemlidir (şahin & Çakar, 2011).

Güdülenmeyi, öğrencinin başarılı olmak adına sergilediği bilişsel ve davranışsal faaliyetlerinin gerekli olan enerjinin durumu belirlemektedir. Buna göre öğrencinin okula yönelik tutumu, başarılı olma arzusu, ilgisi, okumaya yönelik bakış açısı, hedefi ve hedefe olan gerçekçi inancı bu enerjinin miktarını belirlemektedir. Ayrıca geçmişteki başarı ve başarısızlıkları, eğitim-öğretim sürecindeki kendine yönelik yeterlilik algısı da bireyin enerji düzeyini, dolayısıyla da akademik hayatındaki güdülenme düzeyini etkilemektedir (Bozanoğlu, 2004; Şahin ve Çakar, 2011).

Bir diğer durum da öğrencinin eğitim-öğretime yönelik olumsuz bakış açısıdır. Öğrenci, okumaya karşı isteksiz olursa; eğitim-öğretim sürecinde kullanılan teknikler ve öğretim hedefi öğrenciye göre olsa dahi süreç başarısızlıkla sonuçlanabilir. Dolayısıyla, güdülenme eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemlidir (Akbay & Gizir, 2010; Kelecioğlu, 1992). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde güdülenmenin akademik sonuçlar üzerine etkili ve kuvvetli bir yerinin olduğunu, dolayısıyla güdülenmenin akademik alanda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal, ve Vallieres, 1993).

2.2.3 Akademik Güdülenme

Güdülenme birden çok konu ile ilişkili bir kavramdır. Akademik güdülenme de bu konulardan biridir (Aktaş, 2017). Bireyin akademik hayatından beklentileri, gelecek yaşantısında mesleki boyutta hangi alanda eğitim alması gerektiğini şekillendirdiğinde, güdülenme düzeyi bireyi istediği hedeflere ulaştırmasında etkilidir. Bu bağlamda da akademik güdülenme düzeyi bireyin istediği hedeflere ulaşmasında ciddi öneme sahiptir (Akbay & Gizir, 2010).

Akademik güdülenme, “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Clark ve Schroth’a (2010) göre ise akademik güdülenme bireyin, okula devamlılığına ve okulda belli bir başarı elde etmesine katkı sağlayan etkenler olarak tanımlanmıştır. Yani bireyin, akademik hayatında yapması gereken görev ve sorumlulukları (ders çalışma, ödevlerini yapma, sınava hazırlanma, okula yönelik olumlu tutum sergileme vb.) yerine getirmek için gerekli olan istek ve davranışı olarak tanımlanabilir.

Akademik güdülenme, öğrencilerin eğitim hayatında gösterdikleri gayret, istek ve ısrarının gücünü gösteren ve yine öğrencinin başarısını etkileyen önemli bir kavramdır (Ünal, 2013). Akademik süreçte öğrencilerin aktif olması, yapılan etkinliklerde yer alması için öğrencinin istekli, hevesli, güdülenmiş olması gerekir (Kelecioğlu, 1992). Öğrencinin okumaya, okula, öğretmenlere; kısacası akademik iklime bakış açısı, akademik güdülenmede oldukça önemlidir. Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler, okuldaki etkinliklere kararlı ve ilgili şekilde katılmaktadır. Okuldan ayrılma ve başlamada daha az disiplin problemi yaşamakta ve az güdülenen öğrencilere göre olumsuz geri dönüşlere karşı daha dirençli olabilmektedir (Pajares ve Urdan, 2002). Güdülenmişlik düzeyi yüksek olan kişi, akademik hayatı boyunca yapması gereken görev ve sorumlulukları yerine getirirken daha istekli olacağı için güdülenmişlik düzeyi düşük olan kişilere göre daha başarılı bir süreç yaşayabilmektedir. Özellikle kendine bir hedef belirleyen, bu hedefin ulaşılabilir olacağına inanan bireylerin güdülenme düzeyi daha fazla olmaktadır. Akademik anlamda güdülenme eksikliği olan kişilerde ise akademik olarak bir zorlukla karşılaşıldığında hemen vazgeçme, isteksizlik, zorla yapılan davranışlarda (sınavlara hazırlanma, proje, ödev vb.) başarısızlık gibi olumsuz davranışlar görülebilmektedir (Colengelo, 1997).

Bireyler, akademik güdülenme için gerekli olan güdülenmeyi, çeşitli şekillerde giderebilseler de genel olarak içsel ve dışsal kaynaklı güdülenmelerle bu ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Güdülenmenin farklı kaynaklardan yararlandığından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Beklenti değer kuramında güdülenme; öğrenciye verilen bir görevi başarılı şekilde tamamlaması için, göreve yönelik beklentisinin de olumlu olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu sayede öğrencinin göreve verdiği değer de fazla olacaktır. Verilen göreve öğrencinin bakış açısı ile görevi tamamlama olasılığı birbiriyle doğru orantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik faaliyetlerdeki bu güdülenme eğilimi, daha yüksek bir başarı seviyesi, daha iyi bir performans ve düzenleyici davranış ortaya çıkarmaktadır (Schultz, 1993).

Akademik güdülenmeye diğer bir bakış açısı da başarı yönelimi kavramıdır. Başarı yönelimi, kişinin başarma ve başarıya yönelik davranış amacı ve arzusu ile ilgilidir. Başarı yönelimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları olan ve bilişsel süreçleri de içeren bir başarı hedefidir (Ames, 1992). Burada önemli olan bireyin akademik

hayatındaki başarıma ve hedefe ulaşma arzularıdır. Bireyin, başarıya ulaşmak için belirlediği hedefe inanması ve bu yolda yapacaklarının yeterlilikleriyle tutarlı olması önemlidir. Kendi potansiyelinden fazlasını isteyen bir hedef karşısında birey, gerekli güdülenmeye sahip olamayabilir ve istenilen başarı yönelimine (başarıya yönelik davranışı gerçekleştirme) ulaşamayabilir. Aynı zamanda başarı hedef yönelimleri yaklaşma–kaçınma güdül sürecini de ele alır. Yaklaşma güdülenmesi, bireyin davranış olarak harekete geçmesinde önemli iken, kaçınma güdülenmesi, davranışa geçmeme veya davranışların olumsuz uyarılardan uzaklaşması olarak tanımlanabilir (Elliot, 2006). Burada da önemli husus, bireyin hedefe yönelik istek, arzu ve inançları ile ilgilidir.

Geçen yıllardaki araştırmalara bakıldığında, akademik güdülenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini etkileyen faktörler arasında kişilik, aile, üniversite ve sosyal değişkenler ile ilişkili olduğu görülmektedir (Masaali, 2007; Aktaran Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler, güdülenmemiş öğrencilere göre yaptıkları işler (verilen ödevler, yazılı–sözlü sınavlar, sınıf içi etkinlikler) karşısında zorluklarla karşılaştığında başarısızlığı kabullenip işlerini bırakmak yerine başarmak için daha çok çabalamaktadır (Demireğen, 2019). Bununla birlikte Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock'un (1986) yaptığı araştırmada akademik güdülenme düzeyleri farklı olan öğrenciler yaptıkları işlerde daha az çaba gösterme, dikkatli olmama, dersleri aksatma gibi davranışlar sergilemekte, devamında okulu bırakma ile sonuçlanabilmektedir (Aktaran Peker ve Kağızmanlı, 2018). Buradan hareketle, ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik hayatındaki hedefleri, bu hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabayı etkileyen temel güçlerden biri akademik güdülenmedir.

2.2.4 Akademik Güdülenme İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yağcı (1999), lise öğrencilerinde denetim odağı ve güdülenme düzeyi ile ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 248 kız, 299 erkek toplam 547 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dışsal güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları

arasında ilişki bulunamamıştır. Ek olarak, akademik başarıları düşük ve yüksek olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine bakıldığında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucuna göre kız öğrencilerde içsel güdülenme düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken dışsal güdülenme düzeylerinde herhangi bir fark görülmemiştir.

Geçer (2002), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 638 ilköğretim, 611 ortaöğretim, 571 yükseköğretim; toplamda 1820 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen yakınlık davranışlarının üç öğretim düzeyinde de güdülenme ile orta düzeyde ilişki gösterdiğini, öğretmen yakınlığının tutum ve güdüyü yordadığı görülmüştür.

Akbay ve Gizir (2010) cinsiyete göre akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ne derecede yordadığını inceledikleri araştırmaya 763 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkarmıştır.

Aydın (2010) lise öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. “Araştırmaya 856 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, akademik başarı değişkeni bağımlı değişken olarak ele alınmış ve akademik güdülenme, akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı ve cinsiyet bağımsız değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı duyusallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı belirlenmiştir.”

Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011) tarafından İlköğretim Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir ve araştırmaya 248 öğrenci katılmıştır. İlgili değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve üniversite tercih sıralarıdır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı ortalaması ile akademik

güdülenme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ek olarak, cinsiyet ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; sınıf düzeyinde 2. Sınıf lehine ve öğrenim türünde birinci öğretim öğrencileri lehine akademik güdülenmenin daha fazla olduğu görülmüştür. Son olarak üniversite tercih sırasına göre ilk 3 tercihinden birine yerleşen öğrencilerin 3-10 ile 10 ve sonrası tercihe yerleşen öğrencilere göre daha fazla akademik güdülenme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2013) tarafından lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan bazı değişkenleri incelemiştir. Bu değişkenler, kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik değişkenleridir. Araştırmaya 502 öğrenci katılmıştır ve bu değişkenlerin akademik güdülenmeyi yordadığı belirlenmiştir.

Demir ve Arı (2013) tarafından öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmaya 286 kişi katılmıştır. Üniversitede eğitim gören sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere (fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği) göre akademik güdülenme düzeyi yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer değişkenlerden cinsiyet, öğretim türü, aile geliri, anne-baba eğitim düzeyi ve son olarak bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Nartgün (2014), lise öğrencilerinin akademik başarılarını akademik güdülenme, akademik erteleme ve bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 323 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ve akademik başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri ve algılanan aile gelir durumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Terzi, Uyangör ve Dülker (2017) tarafından pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeyleri ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 371 kişi ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların akademik güdülenme ile akademik erteleme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte

katılımcıların akademik güdülenme düzeyleri cinsiyete ve okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışında son sınıflar; akademik güdülenme davranışında ise mezunlar lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Son olarak araştırma sonucunda, akademik güdülenmenin akademik erteleme davranışının yordayıcısı olduğu sonucu bulunmuştur.

Demireğen (2019) tarafından ergenlerde duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaya 969 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmada, ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileriyle akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca akademik güdülenmenin okul türüne göre farklılaştığı, bu farklılaşmanın da fen lisesinin sağlık meslek lisesine göre, imam hatip lisesinin Anadolu lisesi ve sağlık meslek lisesine göre yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Stoeber, Feast ve Hayward (2009) “üniversite öğrencilerinin çok boyutlu sınav kaygısı, içsel–dışsal güdülenme ve mükemmeliyetçiliğin iki formu (kendine yönelik, sosyal kaynaklı) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 104 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre içsel güdülenme ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında pozitif korelasyon, dışsal güdülenme ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir.” Ancak dışsal güdülenme düzeyinin sınav kaygısını arttırdığı, içsel motivasyonun ise sınav kaygısını azaltıp-arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hazrati–Viari, Rad ve Torabi (2012), kişilik özelliklerinin akademik güdülenme ve akademik performans üzerine etkisini araştırmak amacıyla 250 üniversite öğrencisi katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Buna göre, vicdanın, hem içsel hem de dışsal güdülenmeyi etkilediğini, ancak deneyime açıklığın yalnızca içsel güdülenmeyi etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, akademik güdülenme, deneyime açıklık ve vicdanlılık ile akademik performans arasındaki ilişkiye olumlu şekilde etkilediği görülmüştür.

Elmelid, Stickley, Lindblad, Schwab–Stone, Henrich ve Ruchkin (2015), gençlerde depresif belirtiler ve kaygının akademik güdülenme arasındaki ilişkini incelemişlerdir. Araştırmaya 13–15 yaş aralığında maddi durumu kötü olan öğrencilerin 2003–2004 yılları arasında Sosyal ve Sağlık Değerlendirmesi (SAHA) anketi temel alınarak 643 öğrenci katılmıştır. Buna göre depresif belirtilerin akademik güdülenme ile negatif ilişkili olduğunu, anksiyetenin her iki cinsiyette de akademik güdülenme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak öğretmen desteği, okula bağlılık ve ebeveyn kontrolü, içselleştirici sorunların varlığında bile akademik güdülenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Richard ve Pelletier (2016) akademik güdülenme, öğretmen ve anne–baba tutumu ve arkadaşlık ilişkilerinin okulu bırakma düşüncesi ile arasındaki ilişkisini araştırmıştır. 624 öğrencinin katıldığı araştırmada, her ne kadar akademik güdülenme, öğretmen ilişkisi ve anne–baba tutumu önemli olsa da arkadaşlık ilişkilerinin okulu bırakma düşüncesini daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca arkadaşlık ilişkilerinin de akademik güdülenmeye olumlu katkı sağladığı, arkadaş eksikliğinin diğer değişkenlere zararlı etkisinin olduğu görülmüştür.

Kwon, Hanrahan ve Kupzyk (2017) 416 ergen üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada akademik işlevsellik (güdülenme, katılım ve başarı) ile ilgili olarak duygusal ifadeleri (mutluluk, üzüntü ve öfke) incelenmiştir. Araştırma sonucunda akademik güdülenme ile duygusal ifadelerden mutluluk arasında pozitif ilişki, üzüntü ve öfke arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bununla beraber duygusal olarak mutlu olan ergenlerin akademik işlevselliklerin tümünü (güdülenme, katılım ve başarı) anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öfke ile akademik işlevsellik arasında negatif ilişki bulunurken üzüntü ile akademik işlevsellik arasında ilişki bulunmamıştır.

Martin ve Steinbeck (2017) ergenliğin, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ve motivasyonlarındaki rolünü araştırdıkları ve 10–15 yaşları arasında 342 öğrencinin katıldığı çalışmada, ergenliğin güdülenme ve başarıyı anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ergenlik sürecini sağlıklı bir şekilde geçiren, fiziksel gelişimi (boy–kilo artışı veya salgılanan hormonlar) normal şekilde seyreden öğrencilerin başarı ve öz saygı düzeyinin ortalama ya da ortalama üstü olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Geç ergenliğe giren öğrencilerin ise düşük öz–saygı geliştirdikleri ve bu durum sonucunda da akademik hayatlarında da düşük başarı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlikte bu durumun okul türü, cinsiyet ve yaş ile de farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Jiang, Rozenzweig ve Gaspard (2018) ergenlerin beklenti–değer yaklaşımına göre akademik güdülenme ve başarının eğitim maliyeti üzerine etkisini 848 ğrenci ile araştırmışlardır. Buna göre, öğrencilerin sınıf ortamındaki olumsuz sınıf etkinlikleri, düşük sınav puanları gibi olumsuz durumların öğrencilerin beklentilerinin düştüğü, bu durum sonucunda da öğrencilerin okulu uzatma ya da okuldan kaçma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okulu uzatma durumunda da eğitim maliyetinde artış olduğu ve başarı düzeyinde de azalma olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarını ve akademik güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel bir tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Altınordu ilçesinde 16 devlet lisesinde öğretim gören toplam 10245 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ordu ili Altınordu İlçesinde yer alan Ordu Anadolu Lisesi, Ordu Fen Lisesi, Şehit Sefa Kabakkaya İmam–Hatip Lisesi, Altınordu Anadolu Kız İmam Hatip Lisesi ve Zuver Kaya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasından % 95 güven aralığında % 5 hata payı ile seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 526 öğrenci oluşturmaktadır (Krejcie ve Morgan, 1970). Evrenden örneklem için birim çekme işleminin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapılmasına seçkisiz örnekleme yöntemi denilmektedir (Büyüköztürk, 2012) Öğrencilere uygulanan ölçekler sonucunda toplamda 20 ölçekte hatalı, eksik ve orta yollu cevapların yer aldığı ölçekler araştırmaya dahil edilmeyerek çıkarılmıştır. Bu ölçekler çıkarıldığında toplamda 506 öğrenciyle araştırma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 266’sı kız, 240’ı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin yaş ortalaması 16,18, erkek öğrencilerin yaş ortalaması 16,8 iken katılımcıların yaş ortalaması ise 16,38 (s.s. 1.16) olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet ve yaş ortalamaları bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Örneklem Grubunun Okul Türü, Cinsiyet ve Yaş Ortalamalarına Göre Dağılımı.

	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	İmam–Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Toplam
Kız	122	27	47	70	266
Erkek	72	25	49	94	240
Yaş	16.01	16.38	16.52	16.62	16.38
Ortalamaları					
Toplam	194	52	96	164	506

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 266’sı (%52,7) kız, 240’ı (%47,3) erkektir. Okul türleri açısından öğrenci dağılımına bakıldığında 194 Anadolu Lisesi (örneklem %38,5’i), 52 Fen Lisesi (örneklem %10,5’i), 96 İmam-Hatip Lisesi (örneklem %19’u) ve 164 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (örneklem % 32’si) öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi ve yaş ortalamaları bilgileri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyi ve Yaş Ortalamaları Dağılımları.

Cinsiyet	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Kız	67	72	65	62
Erkek	60	63	56	61
Yaş Ortalamaları	15.36	15.83	16.65	17.69
Toplam	127	135	121	123

Tablo 3’e bakıldığında 67 kız, 60 erkek toplam 127 öğrenci 9. sınıf; 72 kız 63 erkek toplam 135 öğrenci 10. sınıf; 65 kız, 56 erkek toplam 121 öğrenci 11. sınıf ve 62 kız 61 erkek toplam 123 öğrenci 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 506 öğrencinin 266’sı (%52,7) kız öğrenci iken 240’ı (%47,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş ortalamalarına bakıldığında ise 9. sınıf öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{x}=15.36$; 10. sınıf öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{x}=15.83$; 11. sınıf öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{x}=16.65$ ve 12. sınıf öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{x}=17.69$ ’dur. Örneklem genel yaş ortalaması ise $\bar{x}=16.38$ ’dir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gerekli olan veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” ile elde edilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form ile öğrencilerin eğitim aldıkları okul türleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları, ortalama aylık gelir düzeyleri ve anne- baba eğitim durumları hakkında bilgi elde edilmiştir.

3.3.2 Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği

Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği (GSAÖ) Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, lisede okuyan öğrencilerin gelişimsel sorunlarını belirlemek üzerinedir (Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017). Ölçek 27 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar “anne-baba ile ilgili sorunlar”, “meslek seçimi”, “sınav kaygısı”, “öğretmenler ile ilgili sorunlar”, “akademik başarı”, “kişisel sorunlar” ve “öfke” şeklindedir. Ölçek 5’li likert tipi derecelendirme kullanılarak hazırlanmıştır. Dereceler 0 “Böyle bir sorunum yok” ile 4 “Bu sorunu her zaman yaşıyorum” arasındadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-108 arasındadır. Puanın azlığı, öğrencinin gelişimsel sorunlarının olmadığı-az olduğunu gösterirken puanın yüksekliği öğrencinin gelişimsel sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Bunlara ek olarak alt boyutların madde puan toplamın ilgili madde sayısına bölünerek elde edilen aritmetik ortalamaların hiyerarşik olarak sıralanması, öğrencilerin yaşadığı gelişimsel sorun alanlarının da sıralamasını gösterebilmektedir (Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) tarafından yapılmış ve Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarından alınan Cronbach Alfa katsayıları ise “anne-baba ile ilgili sorunlar” .78, “meslek seçimi” .70, “sınav kaygısı” .74, “öğretmen ile ilgili sorunlar” .86, akademik başarı” .82, “kişisel sorunlar” .72 ve son olarak “öfke” .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği kapsamında 468 lise öğrencisinden oluşan farklı bir örneklem grubuna doğrulayıcı faktör analizi

uygulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonrası elde edilen yapının χ^2/sd oranı, CFI, GFI, RMR / SRMR, RMSEA uyum indeksleri değerlendirildikten sonra değerlerin model uyumu için yeterli seviyede oldukları saptanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında “anne-baba ile ilgili sorunlar” .73, “meslek seçimi” .74, “sınav kaygısı” .75, “öğretmen ile ilgili sorunlar” .74, akademik başarı” .73, “kişisel sorunlar” .71 ve son olarak “öfke” alt boyutu .74 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemektir (Bozanoğlu, 2004). Bu kapsamda geliştiren ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır ve bu dereceler 1 “Kesinlikle Uygun Değil” ve 5 “Kesinlikle Uygun” arasındadır. Ölçekteki 20 maddeden 4. madde, tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 20-100 arasındadır. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencinin akademik güdülenme düzeyinin yükseldiği, azaldıkça da akademik güdülenme düzeyinin azaldığı varsayımına dayanır. Ek olarak ölçekte 3 alt boyut vardır ve bunlar “kendini aşma”, “bilgiyi kullanma” ve “keşif” şeklindedir.

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yorumlaması yapılırken kullanılan puan aralıkları ise; “20-46,6 puan aralığı” düşük düzeyde akademik güdülenme, “46,7-73,3 puan aralığı” orta düzeyde akademik güdülenme, “73,4-100 puan aralığı” ise yüksek düzeyde akademik güdülenme şeklindedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi Bozanoğlu (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan test-tekrar test sonucunda iki uygulama arasındaki korelasyon .87 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa (İç tutarlılık) katsayısı ise aynı grupta farklı zamanlarda .77 ve .85 olarak bulunurken farklı gruplarda ise .77 ile .85 arasındadır. AGÖ’de yer alan 3 alt boyuttan birincisi “kendini aşma” olup Cronbach Alfa değeri .81’dir. İkinci alt boyut olan “bilgiyi kullanma” alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .74 olarak hesaplanmıştır. Son alt boyut olan “keşif” Cronbach Alfa değeri .76 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri .84 olarak hesaplanırken alt

boyutlardan “kendini aşma” alt boyutu için .79, “bilgiyi kullanma” alt boyutu için .83 ve “keşif” alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların cevap verdiği ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS 23.0 istatistik paket programına aktarılmıştır. İlk olarak örneklem grubunu oluşturan bireylerin frekans ve yüzdeler dağılımları incelenmiştir. Shapiro-Wilk testiyle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile + 2 arasında değişim göstermesi, verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2016). Çarpıklık değerlerinin Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği (GSAÖ) ve Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) için sırasıyla; .156 ve -.521 olarak hesaplanmıştır. Basıklık değerlerinin de sırasıyla; -.633 ve -.696 olduğu görülmüş ve verilerin normale yakın dağıldığına karar kılınmıştır. Buradan hareketle analiz için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Son olarak araştırmada ele alınan GSAÖ’deki alt boyutların hesaplanması amacıyla madde puan ortalamaları alt boyutlara göre ortalamaları alınıp araştırmaya katılan öğrencilerin gelişimsel sorunları sıralanmıştır.

3.5 İşlem

Araştırma verilerinin toplanmasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan (2018/277) etik kurul onayı (ek-5) ve Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yazılı izin (ek-4) alınarak ilgili okullara gidilmiştir. Okullarda her sınıf düzeyinden gönüllü olan öğrencilere araştırma için gerekli sayı doğrultusunda ölçekler uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan “aile gelir düzeyi” örneklemin yarısından fazlası tarafından cevaplanmadığından, kardeş sayısı ve anne-baba gelir düzeyi değişkenleri ise karşılaştırma yapılamayacak düzeyde olduğundan araştırmaya dahil edilmemiştir. Veriler kodlanarak uygun istatistiksel analizler yapılmak üzere SPSS programına girilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde denenceleri test etmek amacı ile yapılan istatistiksel analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Denence 1: Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın birinci denencesinin test edilmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı işlemi yapılmıştır. Bu işleme ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları.

	Değerler	Gelişimsel Sorun Alanları
Akademik Güdülenme	Pearson Korelasyon	-.34
	p	.00*
	N	506

*p<.001

Tablo 4'e göre lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.34$, $p<.001$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin gelişimsel sorun alanları alt boyutları ile akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı işlemi yapılmıştır. Bu işleme ait bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları Alt Boyutları ile Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları.

Gelişimsel Sorun Alanları Alt Boyutları								
Değerler	Anne-Baba İle İlgili Sorunlar	Meslek Seçimi	Sınav Kaygısı	Öğretme ne İlgili Sorunlar	Akademik Başarı	Kişisel Sorunlar	Öfke	
r	-.17	-.27	-.10	-.22	-.45	-.16	-.23	
Akademik Güdülenme	p	.00**	.00**	.01*	.00**	.00**	.00**	.00**
N				506				

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

Tablo 5 incelendiğinde gelişimsel sorun alanları alt boyutlarından anne-baba ile ilgili sorunlar ($r=-.17$, $p<.001$), meslek seçimi ($r=-.27$, $p<.001$), sınav kaygısı ($r=-.10$, $p<.01$), öğretmenlerle ilgili sorunlar ($r=-.22$, $p<.001$), kişisel sorunlar ($r=-.16$, $p<.001$) ve öfke ($r=-.23$, $p<.001$) alt boyutları ile akademik güdülenme arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Akademik başarı (akademik sorunlar) ile akademik güdülenme arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.45$, $p<.001$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme alt boyutları ile gelişimsel sorun alanları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı işlemi yapılmıştır. Bu işleme ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Alt Boyutları ile Gelişimsel Sorun Alanlarına İlişkinin Pearson Korelasyon Sonuçları.

		Akademik Güdülenme Alt Boyutları			
		Değerler	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif
		r	-.26	-.23	-.37
Gelişimsel Sorun Alanları	p	.00*	.00*	.00*	.00*
		N	506		

*p<.001

Tablo 6 incelendiğinde akademik güdülenme alt boyutlarından kendini aşma ($r=-.26$, $p<.001$) ve bilgiyi kullanma ($r=-.23$, $p<.001$) alt boyutları ile gelişimsel sorun alanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Keşif alt boyutu ile gelişimsel sorun alanları arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.37$, $p<.001$).

Bu bulgular araştırmanın birinci denencesini destekler niteliktedir.

4.2 Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Denence 2: Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir.

Araştırmanın ikinci denencesinin test edilmesinde MANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (Wilks' Lambda (Λ)=.867, $p= .00$, $F_{(10,495)}=7.624$, $p<.001$). Bu bulgu, gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların cinsiyete göre değiştiğini gösterir. Bu farklılığı incelemek adına lise

öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler bilgileri ve ANOVA bulguları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları.

GSAÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Anne-Baba İle İlgili Sorunlar	Kız	266	4.68	4.29	11.69	.00**
	Erkek	240	6.00	4.60		
Meslek Seçimi	Kız	266	5.11	3.47	3.49	.06
	Erkek	240	4.55	3.32		
Sınav Kaygısı	Kız	266	7.03	3.05	23.07	.00**
	Erkek	240	5.72	3.06		
Öğretmenle İlgili Sorunlar	Kız	266	5.18	3.05	5.03	.02*
	Erkek	240	6.06	3.06		
Akademik Başarı	Kız	266	7.84	4.30	1.01	.31
	Erkek	240	7.46	4.23		
Kişisel Sorunlar	Kız	266	8.28	5.52	4.77	.02*
	Erkek	240	7.26	4.99		
Öfke	Kız	266	5.95	3.47	0.95	.32
	Erkek	240	6.26	3.59		
AGÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Kendini Aşma	Kız	266	23.39	5.28	1.04	.30
	Erkek	240	23.77	5.24		
Bilgiyi Kullanma	Kız	266	23.59	3.78	1.63	.20
	Erkek	240	23.16	3.87		
Keşif	Kız	266	22.63	5.03	2.45	.11

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

Tablo 7'ye göre lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarından meslek seçimi (p=.06), akademik başarı (p=.31) ve öfke (p=.32) sorunları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Anne-baba ile ilgili sorunlar ($F_{(1,218)}=11.69$, p=.00, p<.001), sınav kaygısı ($F_{(1,216)}=23.07$, p=.00, p<.001) öğretmenlerle ilgili sorunlar ($F_{(1,97)}=5.03$, p=.02, p<.05) ve kişisel sorunlar ($F_{(1,133)}=4.77$, p=.02, p<.05) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Anne-baba ile ilgili sorunlar erkek ($\bar{x}=6.00$) öğrencilerde kız ($\bar{x}=4.68$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı kız ($\bar{x}=7.03$) öğrencilerde erkek ($\bar{x}=5.72$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerle ilgili sorunlar erkek ($\bar{x}=6.06$) öğrencilerde kız ($\bar{x}=5.18$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kişisel sorunlar kız ($\bar{x}=8.28$) öğrencilerde erkek ($\bar{x}=7.26$) öğrencilere göre daha anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akademik güdülenmede kendini aşma (p=0.30), bilgiyi kullanma (p=.20) ve keşif (p=.11) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Bulgular, araştırmanın ikinci denencesini kısmen destekler niteliktedir.

4.3 Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Denence 3: Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesinin test edilmesinde MANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Wilks' Lambda (Λ)=.778 p=.00, $F_{(3,1234)}=4.316$, p<.001). Bu bulgu, gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların okul türüne göre değiştiğini gösterir. Bu farklılığı incelemek adına lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve ANOVA bulguları sonuçlandırılmış ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Gütülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları.

GSAÖ Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Anne-Baba İle İlgili Sorunlar	Anadolu Lisesi	194	4.39	4.12	6.07	.00**
	Fen Lisesi	52	4.69	4.24		
	İmam-Hatip Lisesi	96	6.33	4.32		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	5.98	4.84		
Meslek Seçimi	Anadolu Lisesi	194	4.61	3.36	2.76	.05
	Fen Lisesi	52	5.48	3.48		
	İmam-Hatip Lisesi	96	5.54	3.35		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	4.51	3.42		
Sınav Kaygısı	Anadolu Lisesi	194	6.72	2.98	2.07	.10
	Fen Lisesi	52	6.17	3.00		
	İmam-Hatip Lisesi	96	6.67	3.08		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	5.96	3.31		
Öğretmenle İlgili Sorunlar	Anadolu Lisesi	194	4.63	3.82	6.31	.00**
	Fen Lisesi	52	7.13	4.32		
	İmam-Hatip Lisesi	96	5.75	4.13		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	6.17	5.01		
Akademik Başarı	Anadolu Lisesi	194	7.70	4.02	2.52	.05
	Fen Lisesi	52	8.98	3.74		
	İmam-Hatip Lisesi	96	7.78	4.32		

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	7.14	4.60		
Kişisel Sorunlar	Anadolu Lisesi	194	7.32	5.15	3.98	.00**
	Fen Lisesi	52	10.11	4.09		
	İmam-Hatip Lisesi	96	7.87	5.53		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	7.58	5.29		
Öfke	Anadolu Lisesi	194	5.61	3.27	3.39	.01*
	Fen Lisesi	52	7.11	3.38		
	İmam-Hatip Lisesi	96	5.89	3.35		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	6.46	3.87		
AGÖ Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Kendini Aşma	Anadolu Lisesi	194	23.01	5.12	4.31	.00**
	Fen Lisesi	52	21.75	5.77		
	İmam-Hatip Lisesi	96	24.35	4.89		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	24.20	5.29		
Bilgiyi Kullanma	Anadolu Lisesi	194	23.34	3.79	4.31	.00**
	Fen Lisesi	52	21.98	3.43		
	İmam-Hatip Lisesi	96	24.44	3.83		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	23.27	3.83		
Keşif	Anadolu Lisesi	194	21.60	5.16	3.93	.00**
	Fen Lisesi	52	21.36	5.54		
	İmam-Hatip Lisesi	96	23.48	4.52		

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

Tablo 8'e göre lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları alt boyutunda meslek seçimi (p=.05), sınav kaygısı (p=.10) ve akademik başarı (p=.05) sorunları okul türüne göre anlamlı fark göstermemektedir (p>.05). Bununla birlikte anne-baba ile ilgili sorunlar ($F_{(3,118)}=6.07$, p<.001), öğretmenlerle ilgili sorunlar ($F_{(3,119)}=6.31$, p<.001), kişisel sorunlar ($F_{(3,109)}=3.98$, p<.001) ve öfke problemleri ($F_{(3,41)}= 3.39$, p<.05) okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir. Anne-baba ile ilgili sorunlarda imam hatip lisesi ($\bar{x}=6.33$) ile mesleki ve teknik anadolu lisesi ($\bar{x}=5.98$) öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi öğrencilerine ($\bar{x}=4.39$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerle ilgili sorunlarda fen lisesi ($\bar{x}=7.13$) ile mesleki ve teknik anadolu lisesi ($\bar{x}=6.17$) öğrencilerinin madde puan ortalaması, anadolu lisesi ($\bar{x}=4.63$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kişisel sorunlarda fen lisesi ($\bar{x}=10.11$) öğrencilerinin madde puan ortalaması, anadolu lisesi ($\bar{x}=7.32$) ile mesleki ve teknik anadolu lisesi ($\bar{x}=7.58$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öfke problemlerinde fen lisesinde ($\bar{x}=7.11$) okuyan öğrencilerin puan ortalaması, anadolu lisesi ($\bar{x}=5.61$) ve imam hatip lisesi ($\bar{x}=5.89$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin alt boyutlarından kendini aşma ($F_{(3,119)}=4.39$, p<.001), bilgiyi kullanma ($F_{(3,71)}=4.95$, p<.001) ve keşif ($F_{(3,101)}=3.93$, p<.001) okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre bilgiyi kullanmada imam hatip lisesi ($\bar{x}=24.44$) öğrencilerinin puan ortalaması fen lisesi öğrencilerine ($\bar{x}=21.98$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ek olarak kendini aşmada imam hatip lisesi ($\bar{x}=24.35$) ile mesleki ve teknik anadolu lisesi ($\bar{x}=24.20$) öğrencilerinin puan ortalaması, fen lisesi ($\bar{x}=21.98$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak keşif alt boyutunda imam hatip lisesi ($\bar{x}=23.48$) öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi ($\bar{x}=21.60$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bulgular araştırmanın üçüncü denencesini kısmen destekler niteliktedir.

4.4 Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Denence 4: Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesinin test edilmesinde MANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Wilks' Lambda (Λ)=0.873 p =.00, $F_{(3,1234)}=2.294$, $p<.001$). Bu bulgu, gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların sınıf düzeyine göre değiştiğini gösterir. Bu farklılığı incelemek adına lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve ANOVA bulguları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları.

GSAÖ Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Anne-Baba İle İlgili Sorunlar	9. Sınıf	127	6.12	4.30	2.63	.05
	10. Sınıf	135	5.51	4.73		
	11. Sınıf	121	4.66	4.17		
	12. Sınıf	123	4.86	4.59		
Meslek Seçimi	9. Sınıf	127	4.30	3.26	1.98	.11
	10. Sınıf	135	4.97	3.51		
	11. Sınıf	121	4.77	3.46		
	12. Sınıf	123	5.33	3.35		

GSAÖ Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	s.s.	f	p
Sınav Kaygısı	9. Sınıf	127	7.00	3.79	2.08	.10
	10. Sınıf	135	6.26	4.47		
	11. Sınıf	121	6.17	4.53		
	12. Sınıf	123	6.19	4.65		
Öğretmenle İlgili Sorunlar	9. Sınıf	127	4.77	3.79	4.35	.00*
	10. Sınıf	135	6.22	4.47		
	11. Sınıf	121	5.02	4.53		
	12. Sınıf	123	6.34	4.65		
Akademik Başarı	9. Sınıf	127	7.18	4.48	0.76	.51
	10. Sınıf	135	7.76	4.25		
	11. Sınıf	121	7.77	4.17		
	12. Sınıf	123	7.95	4.18		
Kişisel Sorunlar	9. Sınıf	127	7.40	5.45	0.64	.58
	10. Sınıf	135	8.12	5.48		
	11. Sınıf	121	7.54	4.80		
	12. Sınıf	123	8.11	5.40		
Öfke	9. Sınıf	127	6.20	3.36	0.05	.48
	10. Sınıf	135	6.03	3.62		
	11. Sınıf	121	6.09	3.55		
	12. Sınıf	123	6.07	3.60		

AGÖ Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	s.s	f	p
Kendini Aşma	9. Sınıf	127	23.92	5.46	0.48	.69
	10. Sınıf	135	23.61	4.98		

	11. Sınıf	121	23.38	5.12		
	12. Sınıf	123	23.15	5.50		
Bilgiyi Kullanma	9. Sınıf	127	24.04	3.47	5.41	.05
	10. Sınıf	135	23.59	3.48		
	11. Sınıf	121	23.08	4.10		
	12. Sınıf	123	22.79	4.17		
Keşif	9. Sınıf	127	23.72	5.26	2.63	.00*
	10. Sınıf	135	22.28	4.99		
	11. Sınıf	121	21.91	5.37		
	12. Sınıf	123	21.22	4.56		

Tablo 9'a göre lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanlarından anne baba ile ilgili sorunlar ($p=.05$), meslek seçimi ($p=.11$), sınav kaygısı ($p=.10$), akademik başarı ($p=.51$), kişisel sorunlar ($p=.58$), ve öfke sorunları ($p=.48$) sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Öğretmenlerle ilgili sorunlar ($F_{(3,83)}=4.35$, $p<.001$) okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre 12. Sınıf ($\bar{x}=6.34$) öğrencilerinin puan ortalamaları, 9. sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=4.77$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Akademik güdülenmede ise kendini aşma ($p=.69$) ve bilgiyi kullanma ($p=.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Keşif boyutunda ise okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir ($F_{(3,138)}=5.42$, $p<.001$). Buna göre 9. sınıf ($\bar{x}=23.72$) öğrencileri puan ortalaması, 11. Sınıf ($\bar{x}=21.91$) ve 12. sınıf ($\bar{x}=21.22$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bulgular, araştırmanın dördüncü denencesini kısmen destekler niteliktedir.

4.5 Lise Öğrencilerinin En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna İlişkin Bulgular

Denence 5: Lise öğrencilerinin en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun sınav kaygısıdır.

Beşinci denencenin test edilmesi için katılımcıların cevapları sınıf düzeyine göre incelenmiş, soruların madde toplamları alınıp ilgili soru sayısına bölünmüştür. Ardından her sınıf düzeyindeki öğrenci sayısına bölünerek çıkan sonuç

tablolastırılmıştır. Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) “ ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalaması alınarak (her bir boyutta eşit sayıda madde olmadığı için) değerlendirme yapılabilir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalaması alınıp sıralandığında, bireylerin en çok yaşadıkları gelişimsel sorunlardan en az yaşadığı gelişimsel sorunlara doğru bir hiyerarşisi de alınabilmektedir.” ifadesinden yola çıkılarak ilgili işlemler yapılmış ve işlemlerin sonucu Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Lise Öğrencilerinin En Fazla Karşılaştıkları Gelişimsel Sorunlara Ait Aritmetik Ortalama Sonuçları.

Sınıf Düzeyi	N	Anne-Baba İle İlgili Sorunlar (\bar{x})	Meslek Seçimi (\bar{x})	Sınav Kaygısı (\bar{x})	Öğretmenle İlgili Sorunlar (\bar{x})	Akademik Başarı (\bar{x})	Kişisel Sorunlar (\bar{x})	Öfke (\bar{x})
9. Sınıf	127	1.53	1.43	2.33	1.19	1.79	1.10	2.06
10. Sınıf	135	1.37	1.42	2.08	1.55	1.94	1.36	2.01
11. Sınıf	121	1.16	1.59	2.05	1.36	1.95	1.24	2.03
12. Sınıf	123	1.21	1.76	2.06	1.58	1.98	1.35	2.02
Toplam	506	1.32	1.56	2.14	1.42	1.92	1.26	2.03

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 506 öğrencinin en fazla karşılaşılan gelişimsel sorunlardan en az karşılaşılan gelişimsel sorunlara doğru sıralanışı sınav kaygısı (\bar{x} =2.14), öfke (\bar{x} =2.03), akademik başarı (akademik sorunlar) (\bar{x} =1.92), meslek seçimi sorunları (\bar{x} =1.56), anne-baba ile ilgili sorunlar (\bar{x} =1.42) ve kişisel sorunlar (\bar{x} =1.26) şeklindedir. Bu sonuçlara göre lise öğrencilerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar sınav kaygısı, öfke problemi ve akademik sorunlar şeklinde iken, en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun alanı sınav kaygısıdır.

Tabloya göre meslek seçimi ve akademik sorunlar alt boyut ortalamalarında sınıf düzeyi arttıka ilgili puanlarda da artış görölmektedir. Meslek seçimi alt boyutu puan ortalamaları 9. sınıf öğrencilerinde \bar{x} =1.43 iken, 12. sınıf öğrencilerinde \bar{x} =1.76 olduğu görölmektedir. Benzer durum akademik sorunlar alt boyutunda da görölmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarı alt boyut puan ortalaması \bar{x} =1.79 iken, 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarı alt boyut puan ortalaması \bar{x} =1.98 olarak hesaplanmıştır.

Bulgulardan hareketle öğrenciler, lise hayatında ilerlemeye devam ettikçe meslek seçimi ve akademik sorunlarla daha fazla karşılaştığı yorumu yapılabilir.

Bulgular, araştırmanın beşinci denencesini kısmen destekler niteliktedir.

4.6 Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna İlişkin Bulgular

Denence 6: Lise öğrencilerinin okul türüne göre en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun; anadolu lisesi, fen lisesi ve imam-hatip lisesinde sınav kaygısı, mesleki ve teknik anadolu lisesinde öfkedir.

Altıncı denencenin test edilmesi için katılımcıların ölçekteki cevapları okul türüne göre incelenmiş, Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017)'nin ifade ettiği işlem basamakları doğrultusunda soruların madde toplamları alınıp ilgili soru sayısına bölünmüştür. Ardından katılımcıların cevapları her okul türü için ayrı hesaplanarak ilgili sorun alanları tablolaştırılarak sonuçlandırılmıştır. Bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Lise Öğrencilerinin Karşılaştıkları Gelişimsel Sorunların Okul Türlerine Göre Aritmetik Ortalama Sonuçları.

Okul Türü	N	Anne-Baba İle İlgili Sorunlar (\bar{x})	Meslek Seçimi (\bar{x})	Sınav Kaygısı (\bar{x})	Öğretmenle İlgili Sorunlar (\bar{x})	Akademik Başarı (\bar{x})	Kişisel Sorunlar (\bar{x})	Öfke (\bar{x})
Anadolu Lisesi	194	1.09	1.53	2,26	1.15	1.92	1.00	1.87
Fen Lisesi	52	1.17	1.82	2.05	1.68	2.24	1.58	2.37
İmam-Hatip Lisesi	96	1.58	1.49	2.22	1.36	1.84	1.27	1.65
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	164	1.49	1.50	1.98	1.54	1.68	1.26	2.25
Toplam	506	1.33	1.58	2.13	1.43	1.92	1.27	2.03

Tablo 11'e bakıldığında okul türlerine göre GSAÖ'deki gelişimsel sorun alanlarından araştırmaya katılan öğrencilerin karşılaştıkları gelişimsel sorunlar verilmiştir. Buna göre en çok karşılaşılan üç gelişimsel sorun sırasıyla; Anadolu Lisesinde sınav kaygısı ($\bar{x}=2.26$), akademik başarı ($\bar{x}=1.92$) ve öfke ($\bar{x}=1.87$)'dir. Fen Lisesine bakıldığında öfke ($\bar{x}=2.37$), akademik başarı ($\bar{x}=2.24$) ve sınav kaygısı ($\bar{x}=2.05$)'dir. İmam-Hatip Lisesinde sınav kaygısı ($\bar{x}=2.22$), akademik başarı ($\bar{x}=1.84$) ve öfke ($\bar{x}=1.65$)'tir. Son olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öfke ($\bar{x}=2.25$), sınav kaygısı ($\bar{x}=1.98$) ve akademik başarı ($\bar{x}=1.68$)'dir. Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin gelişimsel sorun alanları okul türlerine göre en fazla karşılaşılan gelişimsel sorun Anadolu Lisesi ve İmam-Hatip Lisesinde sınav kaygısı, Fen Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde ise öfke şeklindedir.

Bulgular, araştırmanın altıncı denencesini kısmen destekler niteliktedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu bölümde, lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgular sonuçlandırılmış, tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonunda;

1. Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyi alt boyutlarından kendini aşma ve bilgiyi kullanma boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, keşif alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile gelişimsel sorun alanlarından anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı, öğretmenlerle ilgili sorunlar, kişisel sorunlar ve öfke problemleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken akademik sorunlar (akademik başarı) ile akademik güdülenme arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin gelişimsel sorun alanlarından anne-baba ile ilgili sorunlar ve öğretmenlerle ilgili sorunların puan ortalaması erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı ve kişisel sorunlar puan ortalaması kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı ve akademik sorunlar (akademik başarı) cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Son olarak akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3. Lise öğrencilerinin okul türüne göre gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı fark göstermektedir. Anne-baba ile ilgili sorunlarda imam-hatip lisesi öğrencileri ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri puan ortalaması anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerle ilgili sorunlarda fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalaması anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kişisel sorunlarda fen lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öfke sorunlarında ise fen lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, imam-hatip lisesi ile anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı ve akademik sorunlarda (akademik başarı) okul türüne anlamlı fark göstermemektedir.

Akademik güdülenmeye bakıldığında bilgiyi kullanma boyutunda imam-hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ek olarak kendini aşma boyutunda imam-hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak keşif boyutunda imam hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyine göre gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı fark göstermektedir. Buna göre öğretmenlerle ilgili sorunlarda 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması, 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı daha yüksektir. Anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı, akademik sorunlar (akademik başarı), kişisel sorunlar ve öfke problemleri okul türüne göre anlamlı fark göstermemektedir. Akademik güdülenmede keşif alt boyutunda, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendini aşma ile bilgiyi kullanma sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir.

5. Lise öğrencilerinin en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun sınav kaygısıdır. İlk üç gelişimsel sorun ise sırasıyla sınav kaygısı, öfke problemi ve akademik sorunlar (akademik başarı)'dır.
6. Lise öğrencilerinin okul türüne göre en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun; anadolu lisesi ve imam-hatip lisesinde sınav kaygısı, fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde ise öfke problemleridir.

5.2 Tartışma ve Yorum

5.2.1 Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır.

Öğrencilerin gelişimsel sorun alanları alt boyutlarına bakıldığında anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı, öğretmenlerle ilgili sorunlar, kişisel sorunlar ve öfke problemleri alt boyutları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Akademik sorunlar (akademik başarı) ile akademik güdülenme arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Elde edilen sonuca göre öğrencilerin gelişimsel sorunları onların akademik güdülenme düzeylerini olumsuz yönde etkilediği, özellikle gelişimsel sorunlardan akademik sorunların öğrencilerin akademik güdülenmelerini diğer gelişimsel sorunlara göre daha fazla etkilediği yorumu yapılabilir. Literatürde araştırma sonucuna benzer çalışmalara rastlanmıştır. Nartgün (2014) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Avara (2015) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulmuşken akademik güdülenme ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki bulmuştur. Aydın (2010), yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile akademik güdülenme arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulmuştur. Richard ve Pelletier (2016) yaptığı çalışmada anne-baba tutumlarının çocukları üzerinde etkisinin olduğunu, özellikle demokratik,

çocukların fikirlerini önemseyen ailelerin çocuklarının daha fazla akademik güdülenmeye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Demir (2017), öğrencilerin okula yönelik bağlılığı ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin akademik güdülenmelerini etkileyen pek çok etken olduğu ve bu etkenlerin onların gelişimsel sorunlarına da yansıdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyi alt boyutlarından kendini aşma ve bilgiyi kullanma boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, keşif alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Literatür incelendiğinde Nartgün (2014) lise öğrencilerinin akademik güdülenme alt boyutları ile akademik başarı arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevilmiş ve Şirin (2016) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada akademik güdülenme alt boyutları ile akademik başarının öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Peker ve Kağızmanlı (2018) lise öğrencilerinin ebeveyn tutumlarının akademik güdülenme düzeyleri üzerine etkisinin olduğu, çocuklarını kabul edici, onları destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik güdülenme alt boyutları olan kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarını pozitif yönde düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017) demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylerin çocuklarının otoriter anne-baba tutumuna sahip çocuklara göre daha az gelişimsel sorun yaşadığı, daha az sınav kaygısı yaşadığı, kişisel sorun ve mesleki sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre destekleyici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az gelişimsel sorun yaşadığı ve bu sorunların da öğrencilerin akademik güdülenme alt boyutlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

5.2.2 Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Buna göre anne-baba ile ilgili sorunlar ve öğretmenlerle ilgili sorunların

puan ortalaması erkek öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı ve kişisel sorunlar puan ortalaması kız öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksektir. Meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı ve akademik sorunlar (akademik başarı) cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Son olarak akademik güdülenme cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalara rastlanmıştır. Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017), meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı ve akademik sorunların kızların erkeklere göre daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Eraslan (2011), lise son sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkeklere göre sınav kaygısı puanların daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergene (2007) lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde, araştırma sonucuyla benzerlik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Dinçel (2006), ergenlik sürecindeki gelişimsel görevlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gençdoğan (2006) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran (2016), ortaokul ve lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla akademik sorun yaşadığı ve akademik başarı baskısı altında kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlara göre kızların fizyolojik yapılarından dolayı belli psikolojik sorunlarda (depresyon, panik atak, kaygı vb.) erkeklere göre daha fazla sorun yaşadığını destekler niteliktedir (Burger, 2006). Bununla birlikte kız öğrencilerinin başarısızlık karşısında daha fazla etkilendiği (Atak, 2011) ve bunun sonucunda sınav kaygısını arttırdığı (Yıldırım, 2000) ve bu durumun da kız öğrencilerin kişisel sorunlarını etkilediği yorumu yapılabilir. Erkek öğrencilerin anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle sorun yaşamasının pek çok nedeni olabilmektedir. Ergenlik sürecindeki erkek, gerek aile gerekse okul ve sosyal çevrede pek çok asi tavır sergileyebilmektedir. Özellikle erkeklerde ergenlikte görülen ergen benmerkezilik anlayışı bu durumu etkileyebilmektedir (Santrock, 2015).

5.2.3 Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul türüne göre gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı fark göstermektedir. Anne-baba ile ilgili sorunlarda imam-hatip lisesi öğrencileri ile mesleki teknik ve anadolu lisesi öğrencileri puan ortalaması anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerle ilgili sorunlarda fen lisesi ile mesleki teknik ve anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalaması anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kişisel sorunlarda fen lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi ile mesleki teknik ve anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öfke sorunlarında ise fen lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, imam-hatip lisesi ile anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı ve akademik sorunlarda (akademik başarı) okul türüne anlamlı fark göstermemektedir. Akademik güdülenmeye bakıldığında ise bilgiyi kullanma boyutunda imam-hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendini aşma boyutunda imam-hatip lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, fen lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak keşif boyutunda imam hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalaması, anadolu lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bilindiği gibi farklı okul türlerindeki eğitim süreci birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında fen lisesi öğrencilerinin öfke problemi anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Aynı zamanda yine öğretmenlerle ilgili problemler fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Gündüz ve Akyürek (2018) lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada meslek lisesi ve anadolu lisesi öğrencileri aile ve öğretmenden dolayı tükenmişlik yaşarken fen lisesi öğrencilerinin ders çalışmaktan dolayı tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber aynı araştırma öğrencilerin genelde ders çalışmaktan ve sürekli ödev yapmaktan sıkıldıkları ve bundan dolayı da tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, ders çalışıp ödev yapmaktan, öğretmen-aile beklentilerinin onların üzerindeki baskısından dolayı

öfke problemi yaşadıkları söylenebilir. İmam-hatip lisesi öğrencilerinin akademik güdülenme boyutlarından bilgiyi kullanma puan ortalaması fen lisesi türüne göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Korkmaz (2013), imam-hatip liselerinin Arapça kökenli derslerin ağırlıkta olduğu ve bu tür okullarda eğitim gören öğrencilerin Arapça dilindeki kaynaklarla daha fazla araştırma yapması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuca göre imam-hatip lisesi öğrencilerinin özellikle yabancı kaynaklardan edindiği bilgileri yerel kaynaklarla ve bilgilerle ilişkilendirmesi onların bilgiyi kullanma düzeylerini arttırabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öfke düzeyinde farklılık olan fen lisesi okul türü, kişisel sorunlarda da anlamlı farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak öğrenciler üzerindeki akademik başarı baskısı olduğu söylenebilir. Ailenin çocuğu üzerindeki beklentisinin de bu durumu etkilediği söylenebilir. Ailelerin çocukları üzerindeki beklentileri, onları motive edebileceği (güdüleyebileceği) gibi kaygı düzeylerini de arttırabilmektedir (Brostein, Ginsburg ve Herrera, 2005). Çocukların eğitimlerine yönelik baskı kurmak yerine onların akademik düzeylerine uygun hedefler belirleyip sorunlarına birlikte çözümler üretildiğinde öğrencilerin gerek benlik algısı, gerekse akademik güdülenmeleri daha iyi olacaktır (Deci ve Ryan, 1985; Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017).

İmam-hatip lisesi ile mesleki teknik ve anadolu lisesinin anne-baba ile ilgili problemleri anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Karateke (2015) yaptığı araştırmada imam-hatip liselerindeki idareci, veli ve öğrencilerin görüşleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin derslere karşı kayıtsız, öğretmenlere karşı saygısız davrandıkları, bu okul türünü tercih eden öğrencilerin akademik anlamda yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla beraber bir kısım öğrenci velilerinin bu tür okullardan beklentilerinin yüksek olduğu ancak okula karşı kayıtsız kaldıklarını ve öğrencilerin sözleri ile hareket ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2013), imam-hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreci ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğunluğu bu okula isteyerek gelmekle birlikte, bu okulu tercih sürecinde yeterli araştırma yapmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) meslek lisesi öğrencilerinin okulu terk nedenleri üzerine yaptığı araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin maddi ve ailevi nedenlerden dolayı okulu terk ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre aile ve öğrencinin

gerekli araştırmaları yapmadan lisede okul türü seçmesi ve seçtiği okul türlerindeki problemlerden dolayı aile ile çocukları arasında sorunlar yaşanabileceği söylenebilir.

5.2.4 Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçların Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine göre gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı fark göstermektedir. Buna göre öğretmenlerle ilgili sorunlarda 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması, 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı daha yüksektir. Anne-baba ile ilgili sorunlar, meslek seçimi sorunları, sınav kaygısı, akademik sorunlar (akademik başarı), kişisel sorunlar ve öfke problemleri okul türüne göre anlamlı fark göstermemektedir. Akademik güdülenmede keşif alt boyutunda, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendini aşma ile bilgiyi kullanma sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırma sonucuna bakıldığında, liseye yeni başlayan öğrencilerin, liseyi bitirmeye yakın olan öğrencilere göre öğretmenlerle daha az sorun yaşadığı görülmüştür. Siyez (2009), lisede görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algılarıyla alakalı 110 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerle problem yaşadıkları durumların dersi dinlememe, söz almadan konuşma, dersin akışını bozma gibi durumlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin bu uygunsuz durumlara karşı uygun ya da uygun olmayan tepkiler verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin birçoğu istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi adına kendilerinin etkili olduklarını ifade etseler de istenmeyen davranışlar karşısında kendilerinin başa çıkmasında yetersiz olduklarını ve bunun sonucunda öğrencilere karşı uygun olmayan tepkiler verebildiklerini ifade etmiştir. Sınıf içerisindeki iklimi düzenleyen ve şekillendiren temel güç öğretmendir (Tümkaya, 2005). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki otoritesi ve sınıfta istenmeyen durumların yaşanması karşısında öğretmenlerle öğrenciler arasında bazı problemlere neden olabilmektedir. Tümkaya (2005), öğretmenlerin sınıf içerisindeki disiplinleri üzerine yaptığı araştırmada mesleğinin başında olan öğretmenlerin, hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre daha katı disipline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla

birlikte öğretmenler sınıf ikliminde iyileştirici ve demokratik tutum benimsese de sınıf içerisinde mutlaka öğrenciden kaynaklı istenmeyen davranışlar görülmektedir ve bu duruma istenmeyen öğrenci davranışları denilmektedir (Başar, 2012). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenciler tarafından sergilenmesi sonucunda da öğretmen ile öğrenci arasında problemler yaşanabilmektedir. Ekici ve Ekici (2014) yaptığı araştırmada kıdemi 1-5 arası olan öğretmenlerin kıdemi 6-10 ile 11-15 olan öğretmenlere göre sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sınıf içerisindeki bilgi ve tecrübesinin sınıf iklimini etkilediği, her ne kadar sınıf içerisinde öğretmenler gerekli önlemleri alsalar da sınıf içerisinde öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların yaşanabileceği ve bu durumun sonucunda da öğretmenle öğrenci arasında problemlerin yaşanabileceği söylenebilir.

Akademik güdülenmedeki keşif alt boyutunda 9. sınıf lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Liseye yeni başlayan öğrencilerin akademik güdülenmedeki bu durumu, onların yeni eğitim düzeyinden belediklerini karşılamak adına ve akademik başarı göstermek adına diğer sınıf düzeylerine göre bu tutumu daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

5.2.5 Lise Öğrencilerinin En fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna Ait Sonucun Tartışma ve Yorumu

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun sınav kaygısı olarak bulunmuştur. Bununla birlikte öfke problemi ve akademik sorunlar (akademik başarı) da öğrencilerin en fazla karşılaştıkları gelişimsel sorunlardır.

Sınav kaygısına yönelik literatürde pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Erzen (2013), anne-babaların çocukluktan beri ailenin çocuğuna yönelik yüksek akademik beklentilerinin onlarla olan ilişkisine yansımaları, çocukların daha fazla sınav kaygısı yaşamasına yol açtığını ifade etmiştir. Güler ve Çakır (2013) anne-çocuk ilişkisinin sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu, otoriter ve denetimli annelerin çocukların daha yüksek sınav kaygısı gösterdiğini ifade etmiştir. Kapıkıran (2016), lise öğrencilerin akademik başarı baskısı sonucunda başarı görevlerinden uzaklaştığı, öğrencilerin daha çok yüksek not almak için çalıştığı sonuçlarına ulaşmıştır. Erzen ve Odacı (2014) güvenli bağlanma yaşayan öğrencilerin düşük sınav kaygısı gösterdikleri, kayıtsız ve

korkulu bağlanma stillerine sahip ve öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Atılgan (2017), lise öğrencilerin anne-baba tutumlarının, mesleki beklentilerinin ve akademik başarılarının sınav kaygısını etkilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Kaya, Yıldırım ve Atlı (2017), lise öğrencilerinin en fazla karşılaştıkları gelişimsel sorunları sınav kaygısı, akademik sorunlar ve öfke şeklinde belirlemiştir.

Sınav kaygısının önemli faktörlerinden biri eğitim politikasıdır. Öğrenciler için eğitim, bir konu hakkında bilgi sahibi olmaktan daha çok yüksek not almak ve yola devam etmek şeklinde algılanmaktadır. Aileler de eğitim sistemine bu şekilde baktığında ortaya öğrencilerin sadece sınava yönelik hazırlandığı bir eğitim anlayışı çıkmaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin gelecek kaygısı, anne-baba baskısı ve toplumun dayattığı “iyi bir üniversite=iyi bir meslek=iyi bir yaşam” algısı da öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olan faktörlerden sayılabilir.

5.2.6 Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre En Fazla Karşılaştığı Gelişimsel Soruna Ait Sonucun Tartışma ve Yorumu

Yapılan araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul türüne göre en fazla karşılaştığı gelişimsel sorun; anadolu lisesi ve imam-hatip lisesinde sınav kaygısı, fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesinde ise öfke problemleridir.

Araştırma sonucunda sınav kaygısının öğrencilerin gelişimleri üzerinde etkisi okul türüne göre de oldukça yüksektir. Ancak fen lisesi ile mesleki teknik ve anadolu lisesi öğrencilerinde öfke problemi diğer gelişimsel sorunlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken kısım fen lisesi öğrencileridir. Fen lisesi öğrencilerinin öfke puan ortalamaları diğer okul türlerine göre daha fazladır. Bununun nedeni olarak öğrencilerin gerek sınav kaygısı, gerekse akademik sorunlar karşısında problemler yaşayıp bu problemlerin çözülmemesi karşısında öfke problemi yaşadığı söylenebilir. Çünkü fen lisesi okul türü, gerek aile gerekse toplum tarafından “eğitim kalitesi yüksek olan ve başarılı öğrencilerin yerleştiği bir okul türü” olarak kabul görmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik hayatlarındaki başarısızlık, onlarda öfke problemi olarak açığa çıktığı söylenebilir.

Öfke problemi diğer gelişim alanlarına göre daha fazla olan okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesidir. Toker Gökçe ve Bülbül (2014), meslek liselerinin diploma notu düşük öğrencilerin yerleştiği ve okuldan ayrılma, örgün öğrenim dışına çıkma, devamsızlık sonucu başarısız olma gibi durumların yüksek bir oranda yaşandığı okul türü olduğunu ifade etmiştir. Bu ve benzeri olaylar, burada eğitim gören öğrencileri etkilediği ve öğrencilerde öfke problemi olarak açığa çıktığı söylenebilir.

Üniversite sınavlarında üniversitelere en fazla yerleşme oranına sahip okul türü fen lisesi iken en az yerleşme oranına sahip okul türü ise mesleki ve teknik lisedir (ÖSYM, 2018). Bu öğrencilerin en fazla karşılaştıkları gelişimsel sorun araştırma sonucunda öfke problemi olarak bulunmuştur. Karataş (2008), lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada istemediği okula gitmenin öğrencilerin öfke düzeyini arttığını ve üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin hazırlık sürecindeki problemler karşısında öğrencilerin öfke problemi yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Lise döneminde öğrencilerin hem üniversite sınavları, hem okul hem de ergenlik problemleri karşısında öfke problemi yaşamaları olasıdır. Fen lisesi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinde de bu durum araştırma sonucunda görülmüştür. Fen lisesi ülkemizin gelecekteki inşasına katkı sağlayacak zihinsel güç iken mesleki ve teknikler bu insanın iş gücüdür. Dolayısıyla buradaki öğrencilerin üstündeki baskıyı hafifletmek, onların akademik hayatlarını istenilen düzeye ulaştırabilmek öğrencilerin yararına olacaktır.

Öğrencilerin yaşadıkları öfke problemlerin nedenlerinden biri aile tutumu olduğu söylenebilir. Ailedeki baskı ve otorite anlayışı özerkleşme sürecindeki ergen üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir. Jeamet (2012) özerkleşme sürecindeki ergenlere çok katı kurallar koymanın veya hiç kural koymamanın onların ergenlik sürecini etkilediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla ergenlerin özerkleşme sürecini anlamayan ve çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmayan ailelerin çocuklarıyla çatışma yaşamaları kaçınılmazdır (Kaya, Yıldırım ve Atlı, 2017).

5.3 Öneriler

5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinin en çok karşılaştığı üç gelişimsel sorun sırasıyla sınav kaygısı, öfke problemi ve akademik sorunlar (akademik başarı)'dır.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu sorunların nedenleri ve çözümlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada gelişimsel sorun alanları, akademik güdülenme ile ilişkilendirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda gelişimsel sorunlar, farklı konularla ilişkilendirilebilir. Özellikle bireyin gelişimsel sorunları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.
- Bu araştırmada gelişimsel sorun alanları ölçeği (GSAÖ) lisede eğitim gören öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Tüm ergenlere hitap edebilecek, bireylerin farklı gelişimsel sorunlarını tek bir ölçme aracında bütünleştiren ve bireyin gelişimsel sorunlarını görölme şiddetine göre sıralayan bir ölçeğin geliştirilmesi literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

5.3.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Bu durum, gelişimsel sorunların akademik güdülenmeyi etkilediğini gösterir. Buradan hareketle öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini arttırmak adına öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre okul rehberlik programını düzenlemenin, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini arttıracaağı düşünölmektedir.
- Öğrencinin, lise döneminde pek çok gelişimsel sorunla karşılaştığı bilinmektedir. Bu araştırma sonucunda sınav kaygısı, öfke problemleri ve akademik sorunlar diğer gelişimsel sorunlardan daha fazla ön plana çıkmıştır. Sınav kaygısı eğitim sürecinin kaçınılmaz sorunu olsa da ergenlik sürecinde önleyici ve iyileştirici rehberlik hizmetleri verilebilir. Bununla beraber öğrencilerin öfke ve saldırganlık problemleri yaşadığı görölmüştür. Bu problemlerin yaşanmaması adına öğrencilere öfke kontrolü üzerine çalışmalar yapılabilir. Özellikle anne-babanın çocuklar üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu durum öğrencinin akademik, sosyal ve psikolojik durumunu etkilemektedir. Bundan dolayı ailenin beklentilerine yönelik psiko-eğitim çalışmaları öğrencilerin bu sorunları üzerinde olumlu şekilde etki edeceği düşünölmektedir.

- Teknolojinin gelişmesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı internet adreslerinde ve ülkemizde de sıkça kullanılan YouTube internet adresi üzerinden çocuklara ve ailelere yönelik olan, öğrencilerin sınav kaygısı başta olmak üzere diğer gelişimsel sorunlarının üstesinden gelmesine katkı sağlayacak bilgilendirici yayınların gerek öğrencilere gerekse velilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 204-210.
- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. baskı.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adams, J. F. (2000). *Ergenliği anlamak*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Yayınevi.
- Adler, A.(2013). *Çocukta yaşamsal sorunlar* (Çev. Kırımlı İ.). İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 343-361.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. (Doktora tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 391222).
- Aktaş, A. (2018). *Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde aile etkisi ve akılcı olmayan inançların rolü*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 516454).
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlilik arasındaki ilişki; İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine amprik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 280623).
- Albayrak B, ve Kutlu Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3): 57-69.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin okul motivasyonlarını yordayan bazı değişkenler*. International Conference On New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November: Antalya.
- Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örseleme yaşantıları ile mesleki uygunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 331705).
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 204957).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/23be/62bed62692fab587ac58808413bafc2576ce.pdf>

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15. 399–402.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1)i 163-213.
- Atılgan, S. (2017). *Lise öğrencilerinde kaygı ve stresin yordayıcısı olarak kariyer kararı yetkinlik beklentisi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 498900).
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz - yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 412359).
- Avşaroğlu, S. ve Kaya, S. (2014). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay A, ve Eryılmaz A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 26-44.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 265178).
- Aydın, B. (2005) *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Aytekin, A. (2005). *Meslek seçimini etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler (Isparta örneği)*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 18194).
- Balaban Salı, J. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimine giriş (çocuk gelişimi)*. Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
- Başar, H. (2012). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Başkaya, S. (2018). *Lise öğrencilerinin eleştiriye açık olma ve affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 551514).
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-210.

- Bayram, E. (2018). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları açısından ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 505481).
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *A Criança em desenvolvimento*-12. Artmed Editora. Erişim adresi: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3226130/mod_resource/content/1/Livro%20-%20A%20crian%C3%A7a%20em%20desenvolvimento%20-%20Bee.pdf
- Bertrams, A., Englert, C. ve Dickhäuser, O. (2010). Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. *Journal of Research in Personality*, 44(6), 738-741.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277. doi: 10.5130/lms.v26i1.6260
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Bozaslan, H., Genç, G. ve Kaya, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Bozgedik, A. (2017). *Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 471207).
- Breunlin, D. C., Cimmarusti, R. A., Bryant-edwards, T. L., ve Hetherington, J. S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behavior. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 349–357. doi: 10.1080/00220670209596609
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist* 34(2), 75-86. doi: 10.1207/s15326985ep3402_1
- Bronstein, P., Ginsburg, G.S. ve Herrera, I.S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. doi:10.1007/s10964-005-8946-0
- Bui, H. T., Mackie, L., Hoang, P. A., ve Tran, T. T. (2018). Exploring the effectiveness of cognitive behavioral therapy for Vietnamese adolescents with anger problems. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. doi:10.1016/j.kjss.2018.05.013
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. D. E. Sarıoğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese Elementary School Students. *System* 39. 90-102. doi: 10.1016/j.system.2011.01.009

- Charles C. M. (2000). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chun, A. H. C. ve Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/c1b1/f754fd7b9e285529943d8657341413c1c7cf.pdf>
- Clark, M. H. ve Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19–24. doi: 10.1016/j.lindif.2009.10.002
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, MA.
- Cüceloğlu D. (2007). *İnsan ve davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A., ve Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beyin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 11(1).
- Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 48(5), 422-434.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self- determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- 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. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 495703).
- Demir, M. K, ve Arı E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 534986).
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.
- Derman, O. (2008). *Ergenlerde psikososyal gelişim*. İstanbul Üniversitesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 19-21. İstanbul. Erişim Adresi: <http://www.ctf.edu.tr/Stek/pdfs/63/6302.pdf>
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Bushman, B., Im, C. ve Williams, K. (2010). A little acceptance goes a long way: applying social impact theory to the rejectionaggression link. *Social Psychological and Personality Science*, 1(2),

168-174.

Erişim

adresi:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.903.9450&rep=rep1&type=pdf>

- Dinç M. (2004). *Dünü ve bugünü ile psikolojik danışmanlık*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 191358)
- Dönmezler, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuş, E., ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- Eby, L. T. (2006). *Gender and careers*. California: Sage Publications.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2004). *Educational psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- Ekici, R. ve Ekici, A. (2014). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilkökul ve ortaokullarda karşılaştırmalı incelemesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 59, 107-118.
- Elliot, A. J. (2006) The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116. doi: 10.1007/s11031-006-9028-7
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., ve Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 45, 174–182. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.003
- Enright, M., Baldo, T. D. ve Wykes S. D. (2000). The efficacy of eye movement desensitization and reprocessing therapy technique in the treatment of test anxiety of college students. *Journal of College Counselling*, 3(1), 13-36. doi: j.2161-1882.2000.tb00162.x
- Eraslan, Y. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 278799).
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 160(36), 320-329.
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353 - 370.
- Erhin, H. ve Köseoğlu S, A., (2013) *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ericson, E. H. (2014). *İnsanın sekiz evresi* (Çev. G. Akkaya) (3. Baskı). Okyanus Yayıncılık: İstanbul.

- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 232057).
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 180144).
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 344481).
- Erzen, E. ve Odacı, H. (2016). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1728-1741. doi: 10.1080/01443410.2014.923555
- Esen, E. & Siyez, D. M. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 127-138.
- Fariz, S. (2017). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin sosyal destek ve akademik başarı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 461559).
- Felsman, P., Seifert, C., ve Himle, J. A. (2018). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy*. doi:10.1016/j.aip.2018.12.001
- Fergus, T. A. ve Limbers, C. A. (2018). Reducing test anxiety in school settings: A controlled pilot study examining a group format. delivery of the attention training technique among adolescent students. *Behavior Therapy*. 1-37. doi: 10.1016/j.beth.2018.12.001
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme* (2.baskı.). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530–5538. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.902
- Gallatin, J. (1995). *Ergenlik kuramları; ergenliği anlamak*. (Ed. B. Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gardner, C. R. (2006). Motivation and attitudes in second language learning. *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*. 2006, 348-355. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/00625-8
- Gander, J. ve Gardiner, H. W. (2011). Çocuk ve ergen gelişimi, (Ed: B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi) YÖK veri tabanından erişildi (Erişim No. 122463).
- Gençtan, E.(2014). *Psikanaliz ve sonrası* (16. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2005). *Psikolojiye giriş: psikoloji ve yaşam*. (G. Şart, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2013).
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gümüş Gers, Z. (2012). *Farklı türlerdeki liselere devam eden ergenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 328206).
- Gündüz, Z. B. ve Akyürek, A. (2018). Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 17(1), 384-395.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Ericson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişimin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hagborg, J. M., Berglund, K., ve Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 75, 41–49. doi:10.1016/j.chiabu.2017.08.027
- Hartung, J. P. (2006). *Values*. California: Sage Publications.
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M.K. (2005). *Gelişim psikolojisi*. Adana: Nobel Yayınları.
- Jeammet, P. (2012). *Ergenlik*. (Çev., M. I. Ertüzün) Ankara: Bağlam Yayınları.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., ve Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139–152.
- Joseph, L. L. (2012). *The impact of family influence and involvement on career development*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University Of Central Florida, Florida.
- Kalen, S. (2018). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 527013).
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri yapısal geçerlik: ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 62-83.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 214208).
- Karasar, N. (2011), *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama*

- gücü.(Doktora tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 296346).
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3) 277-294.
- Karateke, T. (2015). İmam-hatip liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (5), 146-170.
- Kayaalp, İ. (2017). *Ergenlerin anne baba tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 498179).
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175–181.
- Kılıç Atıcı, M., Yazgan İnanç, B. ve Bilgin M. (2004). *Gelişim psikolojisi (çocuk ve ergen gelişimi)*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kızıldağ, S. (2009). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 257069).
- Kim, U. ve Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287-292. doi: 10.1080/00207590544000068
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 231-256.
- Korkmaz, M. (2013). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreci. *ERUIFD*, 16(1), 7-40. Erişim adresi: <http://eruifd.erciyes.edu.tr/sayilar/201301/20130101.pdf>
- Köksal Akyol, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*, (Ed: A. Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kulaksızoğlu, A. (2011) *Ergenlik psikolojisi*. (13. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2006). Meslek danışmanlığı: kuramlar uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., ve Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88. doi: 10.1037/spq0000166
- Lichtenberg, J. D. (2016). *psikanaliz ve güdülenme*. (Çev. Ertan, Z). Acar Matbaacılık: İstanbul.
- Lufi, D. ve Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 236-249. doi: 10.1016/j.ijer.2006.06.004.

- Martin, A. J., & Steinbeck, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 53, 37–46. doi:10.1016/j.lindif.2016.11.003.
- Matsushima, R., ve Shiomi, K. (2013). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(4), 323-332. doi: 10.2224/sbp.2003.31.4.323.
- Mcclelland, D. C. (1955). *Studies in motivation*, New York. Englewood Cliffs, Nj: Educational Technology. [AKT: Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996) *Motivation in Education Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*].
- Milevsky, A., Schlechter, M., ve Netter, S. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 39-47. doi: 10.1007/s10826-006-9066-5.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology. hoboken*, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Morgan, C.T. (1977). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş vd., Çev.). Ankara: Meteksan (2006).
- Mossbarger, B. (2008). Is internet addiction addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior*, 24, 468–474. doi: 10.1016/j.chb.2007.02.002
- Mukaddes, N. M. (2000). Ergenlik çağı ruhsal gelişim özellikleri. (Ed: Ö. Polvan). Nobel Tıp Kitabevleri: İstanbul.
- Mulvenon, S. W., Stegman, C. E. ve Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. *International Journal of Testing*, 5(1), 37–61. doi: 10.1207/s15327574ijt0501_4
- Nartgün, Ş (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379 – 391.
- Onur, B. (2014). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Oswalt A. (2010). An Introduction to Adolescent Development. *Childe Development Theoriy: Adolescence*. Erişim adresi: <https://www.mentalhelp.net/articles/an-introduction-to-adolescent-development/> (27.04.2019).
- ÖSYM, (2018). 2018 YKS Yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/SayisalBilgiler31082018.pdf>
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özbay, H ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Özen, Y. (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, K. (2004). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Kitapevi.
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.

- Özsoy, H. İ. ve Ataüinal, A. (2001). *Nasıl bir insan olmalı?*. Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 280-296.
- Pawlowski, W. ve Hamilton, G. (2008). <http://www.proyectoideas.jsi.com/Docs/OCC%0Notes%20Feb.%202008.pdf>.
- Pajares, F. ve Urdan, T. (2002). *Academic motivation of adolescents: adolescence and education series*. United States: Information Age Publishing.
- Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 210-224.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. 29, 1-13.
- Pişkin, M. (2016). Kariyer gelişimi sürecini etkileyen faktörler. Yeşilyaprak, B. (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (s.44-74). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Proctor, C., Linley, P.A. ve Maltby, J. (2010). Very happy youths: benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519-532. doi: 10.1007/s11205-009-9562-2.
- Reid, G. (2007). *Motivating learners in the Classroom: ideas and strategies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.12.003
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 106-115
- Santrock, John W. (2015). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schoen L. T., ve Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. doi: 10.1080/09243450802095278
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6. doi: 10.1037/h0092681
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri*. (Çev. E. Üzümcü). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schultz, G. F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *The Urban Review*, 25(3), 221-232. doi: 10.1007/BF01112109
- Seçer İ, Gençdoğan B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.

- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 98889).
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevilmiş A. ve Şirin E. F. (2016). Spor birimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Ankara Üniversitesi Spor Birimleri Fakültesi*, 14(1), 31-44
- Siewert, K., Antoniw, K., Kubiak, T. and Weber, H. (2011). The more the better? The relationship between mismatches in social support and subjective well-being in daily life. *Journal of Health Psychology*, 16 (4), 621-63. doi: 10.1177/1359105310385366
- Siyez, D. M., (2009) Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 67-81.
- Sotardi, V. A. (2018). Trait and state anxiety across academic evaluative contexts: development and validation of the MTEA-12 and MSEA-12 scales. *Anxiety, Stress and Coping*, 31(3), 348-363. doi: 10.1080/10615806.2017.1421948
- Sözer, Y. (1992). Psikiyatride kriz kavramı ve krize müdahale. *Kriz Dergisi*, 1(1), 8-12.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (Çev. Çok, F.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Stoeber, J., Feast, A. ve Hayward, J. A., (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47, 423-428. doi: 10.1016/j.paid.2009.04.014
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. ve Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sürücü, M. (2005). Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 159123).
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 519-540.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 509777).
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okulu terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Terzi, A. R., Uyangör, N. ve Dülker A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi; Formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma, *Route Educational and Social Science Journal*. 4(7), 52 – 62.

- Terzi, M., Ünal, M. ve Gürbüz, M. S. (2011). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu: İstanbul. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/134526-20120606173458-5.pdf>
- Toker Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(4), 63-88.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 342326).
- Üredi, I. Ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 781-811.
- Vallerand, R., ve Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620. Erişim adresi: http://jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/motivation%20articles/PERUSED/in_extrinsic%20and%20amotive%20styles%20pdct%20bx.pdf.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C., ve Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education ve Psychological Measurement*, 53, 159-172. doi: 10.1177/0013164493053001018
- Varan, A. 1997. Ergenlik dönemi ile ilgili bazı temel araştırmalar. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 2 (3), 313-324.
- Weinger, S. (1998). Children living in poverty: Their perception of career opportunities. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 79, 320-330. Erişim adresi: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1005&context=socialwork_pubs
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*. 82(4), 616-622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- Wentzel, R. K. ve Allan W. (2009). *Wigfield. Handbook of motivation at School*. New York: Routledge: 1-9.

- Wigfield, A. ve Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46. doi: 10.1016/0273-2297(92)90011-P.
- Wu, M. (2009). *The relationship between parenting styles, career decision self-efficacy, and career maturity of Asian American highschool students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, USA. Erişim adresi: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/205985>
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneğı)*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 87494).
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132–146.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30) 258-267.
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4, 39-49.
- Yılmaz Aydın, D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 530854).
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu



Açıklama:

Değerli öğrenciler;

Bu araştırma, siz değerli öğrencilerin (geleceğin emaneti olan bireylerin) daha iyi eğitim alabilmesine; gelişmelerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesine, okullarda uygulanan rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesine ve uygulamasına katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

Elinizdeki formlar, bu amacı bilimsel bir araştırma ile desteklemek açısından bilgi toplama amacı ile hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Bu nedenle soruları yanıtlarken içten olmanız, doğru bilgiler vermeniz, size en uygun seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Kimliğiniz hakkındaki bilgileri yazmanız istenmemektedir ve sonuçlarınız kimse ile paylaşılmayacaktır. Size verilen form ve envanterlerden elde edilen bilgiler bu kapsamda kullanılacaktır.

Geleceğin emaneti, siz kıymetli öğrencilerimize, hayallerinizi gerçekleştireceğiniz bir eğitim hayatı dilerim.

Teşekkürler

Akif Sevim

Psikolojik Danışman

A. OKUL İLE İLGİLİ BİLGİLER

Okulunuzun Türü:

ANADOLU LİSESİ ()

FEN LİSESİ ()

İMAM-HATİP LİSESİ ()

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ()

Sınıfınız: 9 ()

10 ()

11 ()

12 ()

B. KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

C. AİLE İLE İLGİLİ BİLGİLER

Kardeş Sayısı (Siz Dahil):

Tek Çocuk ()

2 ()

3 ()

4 ()

5 ()

6 ()

7 ()

8 ()

Aile Gelir Düzeyi (Aylık) (Ailenizin aylık ortalama gelirini yazınız):

Anne Eğitim Durumu:

Okur – Yazar Değil ()

Okur-Yazar Olup Bir Okul bitirmeyen ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Yüksekokul mezunu-Üniversite mezunu ()

Yüksek Lisans/Doktora Mezunu ()

Baba Eğitim Durumu:

Okur – Yazar Değil ()

Okur-Yazar Olup Bir Okul bitirmeyen ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Yüksekokul mezunu-Üniversite mezunu ()

Yüksek Lisans/Doktora Mezunu ()



Ek 2. Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği

FORM 2.

Aşağıda listelenen sorunları dikkatlice okuyarak, ilgili sorunu ne kadar şiddetli yaşadığınızı ifade eden cevabı işaretleyiniz. Bazı maddelere cevap vermek zor olabilir. Ancak her bir maddede, sizi en iyi yansıtan rakamı işaretlemeniz, boş madde bırakmamanız önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

No	Maddeler	Böyle bir sorunum yok	Nadiren de olsa böyle bir sorun yaşıyorum	Bu sorunu bazen yaşıyorum	Bu sorunu genelde yaşıyorum	Bu sorunu her zaman yaşıyorum
1	Annemin/babamın beni başkalarıyla kıyaslaması	0	1	2	3	4
2	İleride ne olmak/ne iş yapmak istediğim konusunda kararsızlık	0	1	2	3	4
3	Sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olma	0	1	2	3	4
4	Öğretmenlerin tutarsız davranışlar sergilemeleri	0	1	2	3	4
5	Anne/babamın okul başarısı konusunda bana baskı yapması	0	1	2	3	4
6	Ders çalışırken başka şeyler düşündüğüm için derse odaklanamama	0	1	2	3	4
7	Gelecekte işimde/mesleğimde başarısız olma korkusu	0	1	2	3	4
8	Annemin/babamın benim için yaptıklarını başıma kakmaları	0	1	2	3	4
9	Önemli bir sınav esnasında kalbimin hızlı bir şekilde atması	0	1	2	3	4
10	Öğretmenlerin sınıf içinde rencide edici bir dil kullanmaları	0	1	2	3	4
11	Gelecekte bir iş/meslek edinememe korkusu	0	1	2	3	4
12	Annemin/babamın sınav sonuçlarımı eleştirmeleri	0	1	2	3	4
13	Derslere çalıştığım halde yüksek not alamamak	0	1	2	3	4
14	Öğretmenlerin derslerdeki gergin tavırları	0	1	2	3	4
15	Bir türlü ders çalışmaya başlayamamak	0	1	2	3	4
16	Bu hayatta benim için gerçek bir dostun olmaması	0	1	2	3	4
17	Nasıl ders çalışmam gerektiğini bilememek	0	1	2	3	4
18	Öğretmenlerin sınıf içinde en ufak bir şeye bağırıp çağırmaları	0	1	2	3	4
19	İnsanların beni hiçbir zaman anlamamaları	0	1	2	3	4
20	Planladığım şeyleri zamanında yapamamak	0	1	2	3	4
21	Başkalarının benimle dalga geçeceğini düşündüğümden sessiz kalmayı tercih etme	0	1	2	3	4
22	Öfkelenince kontrolümü kaybetme	0	1	2	3	4
23	Güzel/yakışıklı olmadığımı düşünme	0	1	2	3	4
24	Yapmak istediğim şeyler engellendiği zaman içimden birilerine vurmak isteme	0	1	2	3	4
25	İnsanlarla rastgele karşılaşmalarda bile kaygılanma	0	1	2	3	4
26	İşler yolunda gitmediği zaman gerginleşme	0	1	2	3	4
27	Canımı sıkkan şeylere bile artık kızamama	0	1	2	3	4

Ek 3. Akademik Güdülenme leği

FORM 1.

Maddeler	AŖađıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" Genel olarak uygun ise "Uygun" Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" Seçeneğini (X) Ŗeklinde iŖaretleyiniz	Kesinlikle Uygun	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
		Değil				
1	ğrendiğim Ŗeyleri okulun dıŖında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	()	()	()	()	()
2	öğrendiğim her Ŗey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur	()	()	()	()	()
3	Derse baŖlar baŖlamaz, dikkatimi derse veririm	()	()	()	()	()
4	Okulda ğretilen Ŗeyler benim ilgimi çekmiyor	()	()	()	()	()
5	Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok Ŗey öğrendiğimi görünce sevinirim	()	()	()	()	()
6	Dersler ve öğrenme konusunda sınıfımdaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu dŖnrm	()	()	()	()	()
7	Seçme Ŗansım olduğunda genellikle beni uđraŖtıracak ödevleri seçerim	()	()	()	()	()
8	Beni dŖnmeye zorlayan konuları daha çok severim	()	()	()	()	()
9	Kendime koyduğum hedefler çok alıŖma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir	()	()	()	()	()
10	Biraz zor olan konularda alıŖmak daha çok hoŖuma gider	()	()	()	()	()
11	Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs ziline neden bu kadar erken çaldığına ŖaŖırırım	()	()	()	()	()
12	Yeni ve farklı konular alıŖmak hep hoŖuma gitmiŖtir	()	()	()	()	()
13	Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	()	()	()	()	()
14	Yeni bir Ŗey öğrenmek beni heyecanlandırır	()	()	()	()	()
15	öğrendiklerimle baŖkalarına yardım etmek hoŖuma gider	()	()	()	()	()
16	Zor bir konuyla karŖılaŖtıđımda, bunu anlamak için uđraŖmak bana keyif verir	()	()	()	()	()
17	KarŖılıđında not verilmeyecek olsa da bir Ŗeyi öğrenmek için çokça alıŖtıđım olur	()	()	()	()	()
18	Bir Ŗey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuŖtur	()	()	()	()	()
19	Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamıŖsam hemen baŖka kitaplara da bakarım	()	()	()	()	()
20	çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyormuŖ gibi hissederim	()	()	()	()	()

Ek 4. Kurum İzni



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.2047101
Konu : Araştırma İzni

30.01.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesinin 15.01.2019 tarihli ve 1200 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Akif SEVİM'in "Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülme Düzeyleri" adlı çalışması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu çalışmanın Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Akif SEVİM tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, İlimiz Altınordu İlçesinde Ordu Anadolu Lisesi, Ordu Fen Lisesi, Züver Kaya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Şehit Sefa Kabakkaya Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerine 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Mustafa ÖZTÜRK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : Anket Formu (3 Sayfa)

OLUR
30.01.2019

Avni GÜNAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Saray Mah. Ulu Konak Cad.No:5 52089 Altınordu/ORDU
Dahili : 1431
Elektronik Ağ: ordu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelisirme52@meb.gov.tr

Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub.Müd.)

Tel: 0 (452) 223 16 29
Faks: 0 (452) 225 01 44

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgani.meb.gov.tr> adresinden 312b-defc-3e96-8408-947e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
02.11.2018	9	2018 / 277

KARAR NO: 2018 - 277
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Akif SEVİM'in Prof. Dr. Melek KALKAN danışmanlığında "Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Akif SEVİM'in Prof. Dr. Melek KALKAN danışmanlığında "Lise Öğrencilerinin Gelişimsel Sorun Alanları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri" isimli yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.