TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YETERLİK ALGISI VE ÖĞRETMEN GÜDÜSEL DESTEĞİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE GELECEK YÖNELİMİNİN ARACI ROLÜ

Ali TAPSIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YETERLİK ALGISI VE ÖĞRETMEN GÜDÜSEL DESTEĞİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE GELECEK YÖNELİMİNİN ARACI ROLÜ

Ali TAPSIZ

Danışman : Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK

Üye: Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde aktardığım verileri, bilgileri ve kaynaklarını akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, inceleme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ……./……/2022

Ali TAPSIZ

ÖZET

YETERLİK ALGISI VE ÖĞRETMEN GÜDÜSEL DESTEĞİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE GELECEK YÖNELİMİNİN ARACI ROLÜ

Ali TAPSIZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Haziran 2022, 140 sayfa

Bu araştırmada lise öğrencilerinin yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma Osmaniye il merkezi ve Kadirli ilçesinde yer alan Fen, Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu ile İmam Hatip Anadolu türlerindeki 16 lisede 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 1414 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yaş ortalaması 15.78 olan katılımcıların 944'ü (%66.8) kızlardan, 470'i (% 33.2) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyonlarına ilişkin veriler "Akademik Motivasyon Ölçeği" (Çakır, 2006), yeterlik algılarına ilişkin veriler "Yeterlik Algısı Ölçeği" (Özer, Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Arıcı Şahin, Acar ve Ergene, 2016), öğretmen güdüsel desteklerine ilişkin veriler "Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği" (Güvenç, 2015), gelecek yönelimlerine ilişkin veriler "Gelecek Vizyonları Ölçeği" (Akça, Korkmaz ve Alkal, 2018) ve kişisel bilgilere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Toplanan veriler korelasyon analizi ve Process Macro 4.1 kullanılarak aracılık analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yöneliminin akademik motivasyonun içsel ve dışsal motivasyon boyutlarıyla pozitif; amotivasyon boyutu ile negatif yönde anlamlı düzeyde; gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Aracılık analizleri sonucunda ise gelecek yöneliminin; yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasında orta, yeterlik algısı ve amotivasyon arasında yüksek, öğretmen güdüsel desteği ve içsel motivasyon arasında yüksek, öğretmen güdüsel desteği ve dışsal motivasyon arasında orta, öğretmen güdüsel desteği ve amotivasyon arasında

yüksek düzeyde aracılık rolü oynadığı; yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamadığı bulgulanmıştır. Sonuçlar alanyazın bulguları çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği, gelecek yönelimi.

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF FUTURE ORINTATION IN THE RELATION BETWEEN PERCEIVED COMPETENCE, TEACHER MOTIVATIONAL SUPPORT AND ACADEMIC MOTIVATION

Ali TAPSIZ

Master Thesis, Department of Education Science
Supervisor: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
June 2022, 140 pages

In this study, the mediating role of future orientation in the relationship between high school students' perceived competence, teacher motivational support and academic motivation was examined. The research was carried out on 1414 high school students studying at the ninth, tenth, eleventh, and twelfth grades in 16 high schools in Science, Anatolia, Vocational and Technical Anatolian and Imam Hatip Anatolian types in Osmaniye city center and Kadirli district. Of the participants with an average age of 15.78, 944 (66.8%) were girls and 470 (33.2%) were boys. In the research, the data on the academic motivation of the students was "Academic Motivation Scale" (Çakır, 2006), the data on the perception of efficacy was the "Perceived Competence Scale" (Özer, Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Arıcı Şahin, Acar, and Ergene, 2016), teacher motivational support. Data on the "Teacher Motivational Support Scale" (Güvenç, 2015), data on future orientations were obtained using the "Future Visions Scale" (Akça, Korkmaz, and Alkal, 2018), and data on personal information was obtained using the "Personal Information Form" prepared by the researcher.

The collected data were subjected to mediation analysis using correlation analysis and Process Macro 4.1. As a result of the research, perceived competence, teacher motivational support and future orientation were found to be positive with the intrinsic and extrinsic motivation dimensions of academic motivation; at a significant level in the negative direction with the amotivation dimension; It has been determined that future orientation has a positive and significant relationship with the perceived competence and teacher motivational support. As a result of the mediation analysis, the future orientation; medium between perceived competence and intrinsic motivation, high between perceived

competence and amotivation, high between teacher motivational support and intrinsic motivation, moderate between teacher motivational support and extrinsic motivation, and a high level of mediation between teacher motivational support and amotivation; It was found that it did not play a mediating role in the relationship between perceived competence and extrinsic motivation. The results were discussed within the framework of the literature findings and suggestions were presented.

Keywords: Academic motivation, perceived competence, teacher motivational support, future orientation.

ÖN SÖZ

Bilimsel araştırmalar ne için yapılır? Çok sayıda cevabı olan bu soruya benim yanıtım "tozlu raflardan inmeyen akademik satırlar olmak için değil, insanların yaşamına dokunacak bulgular elde etmek için" oldu. Yaşamlara dokunan bulgular elde etmek için yaşamın içinden kavramlarla çalışmama olanak sağlayan, motivasyonum düştüğünde sağladığı özerklik desteği ile beni hızlandıran kıymetli tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e, tezimi okuyarak önemli geri bildirimlerde bulunan değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK ve Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na, küçük yaşta aşıladığı umut ve iyimserlikle parolamın "ileri" olmasını sağlayan kalbimde yaşattığım annem Nevide TAPSIZ'a bana ismini bırakan babam Ali TAPSIZ'a, tez sürecim boyunca sağladığı yeterlik destekleri ile düştükçe kalkmamı sağlayan ablam ve meslektaşım Psk. Dan. Ayşe HAYTA'ya, başarıyla tamamladığı tez süreciyle bana örnek olan ablam Uz. Dr. Hatice TAPSIZ'a, veri toplama sürecindeki desteği için eniştem Maksut HAYTA'ya, bilgisayarım çevresinde meraklı bakışlarıyla dolaşarak anda kalmamı sağlayan yeğenlerim Bahar ve Egemen'e ve mesai bitimi işyerinde kalıp saatlerce bir sayfa da olsa ilerlemek için çalışan, yılmadan bu süreci tamamlamak için gayret eden kendime çok teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans sürecimde sorularımı içtenlikle yanıtlayarak desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Gizem Türkmen, Sevgi Güngör, Simge Çelebi, Müfide Yeşil, Zeynep Kaya ve Güneş Özkale'ye teşekkür ederim.

Bu tez çalışması Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SYL-2021-13603) numaralı proje olarak desteklenmiştir.

İnsanların yaşamlarına dokunacak bir eser olması dileği ile…

Ali TAPSIZ

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 11
1.4. Sınırlılıklar 12
1.5. Sayıltılar 13
1.6. Tanımlar 13

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 15
2.1.1. Akademik Motivasyon 15
2.1.1.1. Motivasyon Kuramları 18
2.1.1.1.1 Sosyal Bilişsel Kuram 18
2.1.1.1.2. Beklenti Değer Kuramı 19
2.1.1.1.3. Başarı Motivasyonu Kuramı 19
2.1.1.1.4. Yükleme (Atıf) Kuramı 20
2.1.1.1.5. Başarı Yönelimleri Kuramı 20
2.1.1.2. Öz Belirleme Kuramı 22
2.1.1.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (Basic Psychological Needs Theory) 23

2.1.1.2.2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory) 24
2.1.1.2.3. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory) 24
2.1.1.2.4. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientation Theory) 25
2.1.1.2.5. Amaç İçeriği Kuramı (Goal Content Theory) 25
2.1.1.2.6. İlişki Motivasyon Kuramı (Relationships Motivation Theory) 26
2.1.1.3. Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon 26
2.1.1.3.1. İçsel Motivasyon 28
2.1.1.3.2. Dışsal Motivasyon 31
2.1.1.3.3. Motivasyonsuzluk (Amotivasyon) 34
2.1.2. Yeterlik Algısı 36
2.1.2.1. Akademik Yeterlik 38
2.1.2.2. Sosyal Yeterlik 40
2.1.3. Öğretmen Güdüsel Desteği 46
2.1.3.1. Öğretmen Özerklik Desteği 47
2.1.3.2. Öğretmen Yetkinlik (Yeterlik) Desteği 50
2.1.3.3. Öğretmen Kişisel İlişki (İlişkisellik) Desteği 51
2.1.4. Gelecek Yönelimi 52
2.1.4.1. Gelecek Yöneliminin Gelişimi 55
2.1.4.2. Ergenlik Döneminde Geleceğe Yönelim 56
2.1.4.3. Umut 57
2.1.4.4. İyimserlik ve Kötümserlik 63
2.1.4.4.1. Kişiliğe Özgü İyimserlik 64
2.1.4.4.2. İyimser Açıklama Tarzı 64
2.2. Değişkenler İle İlgili Araştırmalar 66
2.2.1. Akademik Motivasyon Üzerine Yapılmış Çalışmalar 66
2.2.2. Yeterlik Algısı Üzerine Yapılmış Çalışmalar 70
2.2.3. Öğretmen Güdüsel Desteği Üzerine Yapılmış Çalışmalar 73
2.2.4. Gelecek Yönelimi ve Alt Boyutları Üzerine Yapılmış Çalışmalar 75

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 80
3.2. Çalışma Grubu 81
3.3. Verilerin Toplanması 83
3.4. Veri Toplama Araçları 84
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 84
3.4.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) 84
3.4.3. Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği (ÖGDÖ) 87
3.4.4. Yeterlik Algısı Ölçeği (YAÖ) 87
3.4.5. Gelecek Vizyonları Ölçeği 88
3.5. Verilerin Analizi 89
3.5.1. Kayıp ve Uç Değerler 90
3.5.2. Dağılımın Normalliği 90

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Araştırmada Yer Alan Değişkenlerden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular 92
4.2. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 93
4.3. Yeterlik Algısı ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 94
4.4. Yeterlik Algısı ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 95
4.5. Yeterlik Algısı ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 96
4.6. Öğretmen Güdüsel Desteği ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 97
4.7. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 98

4.8. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular 99

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum 101
5.2. Yeterlik Algısı ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 103
5.3. Yeterlik Algısı ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 105
5.4. Yeterlik Algısı ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 106
5.5. Öğretmen Güdüsel Desteği ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 108
5.6. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 110
5.7. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum 111

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 114
6.2. Öneriler 115
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 115
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 116

KAYNAKÇA 118
EKLER 137
ÖZGEÇMİŞ 140

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AMÖ: Akademik Motivasyon Ölçeği,

GVÖ: Gelecek Vizyonları Ölçeği

ÖGDÖ: Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

YAÖ: Yeterlik Algısı Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Sosyal Yeterliğin Tanımları 40
Tablo 2. Sosyal Yeterliğin Yedi Bileşeni 42
Tablo 3. Umut ağının 5 seviyesi 59
Tablo 4. Umut seviyesi yüksek ve düşük bireylerin karşılaştırılması 62
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları 81
Tablo 6. Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımları 82
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları 82
Tablo 8. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine İlişkin Dağılım 83
Tablo 9. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Medyan Değerleri 91
Tablo 10. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Katılımcı Sayısı, Öğrencilerin Aldığı En Düşük ve En Yüksek Puanlar, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 92
Tablo 11. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri 93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve akademik motivasyon ile öğretmen güdüsel desteği ve akademik motivasyon arasındaki aracılık rollerini gösteren araştırma modeli 9
Şekil 2. Öz Belirleme Kuramına Göre motivasyonun sınıflandırılması 28
Şekil 3. Öz Belirleme Kuramı'na göre motivasyon düzeyleri, davranışı düzenleme biçimleri ve nedensellik odağı 36
Şekil 4. Üç süreç açısından geleceğe yönelim 54
Şekil 5. Gelecek yönelimi'nin boyutları 57
Şekil 6. Çok boyutlu umut teorisinin boyutları 61
Şekil 7. Araştırmada incelenen aracılık modeli**.** Çalışmada akademik motivasyon, boyutları üzerinden ele alınmıştır. 81
Şekil 8. Yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 94
Şekil 9. Yeterlik algısı ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 95
Şekil 10. Yeterlik algısı ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 96
Şekil 11. Öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 97
Şekil 12. Öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 98
Şekil 13. Öğretmen güdüsel desteği ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü 99

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi 137
EK 2. Uygulama İzin Belgesi 138
EK 3. Kişisel Bilgi Formu 139

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Motivasyon eksikliği (amotivasyon), öğrenci, veli ve öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunlardan biridir. Akademik alanda amotivasyon, sınıfta bunalma, odaklanmada güçlük, derslere sadece pasif katılım, düşük psikososyal uyum, yüksek stres, öğrencilerin yapmaları gereken görevlere ilişkin yetersizlik ve isteksizlik duyguları içinde olmalarını içerir. Ne içsel ne de dışsal olarak motive olabilen amotive öğrenciler, ders esnasında öğrenme faaliyetlerine katılmak yerine derse katılıyormuş gibi davranma, derste uyuma gibi davranışlar sergilerler (Deci ve Ryan, 1985; Cheon, 2015). Amotivasyon; davranışa değer vermeme, davranışı yerine getirecek yeterlik hissine sahip olmama, belirli bir davranışı veya görevi gerçekleştirmek için gerekli enerjiyi harcama çabası göstermeme, yapılacak görevi kişisel olarak çekici bulmama ve eylemin sonucuna ilişkin beklenti taşımama ile karakterizedir (Ryan, 1995; Deci, 1975; Seligman, 1975; Pelletier, Dion, Tuson ve Green-Demers, 1999).

Hızlı fiziksel değişimlerin yaşandığı, gelecekle ilgili kararlar verilmeye başlandığı, kariyer gelişiminin kritik aşamalarından üniversiteye hazırlık çalışmalarının yapıldığı ergenlik döneminin duygusal özelliklerinden biri ergenin "çalışmaya karşı isteksiz" olmasıdır. Bu konuda bireysel farklılıklar olsa da çalışmaya karşı isteksiz ergen sayısı yadsınamayacak derecede fazladır (Koç, 2004). Ergenler bu konuda aile ve öğretmenleriyle çatışmalar yaşamakta, bu da onları motivasyonsuzluğa sürüklemektedir. Motivasyonsuzluğa sürüklenen öğrencilerin akademik erteleme (Demir Güdül, 2015), düşük iyi oluş (Deci ve Ryan, 1991), yüksek matematik kaygısı (Geçim ve Durmaz, 2015) gibi olumsuz psikolojik sonuçlarla karşılaştıklarına dair çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğrenci veli ve öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir çalışma sonucunda başarısızlık nedenleri arasında ikinci sırada motivasyon eksikliği ve ilgisizlik yer almıştır (Akbaba Altun, 2009). Öğrencilerin derslerine daha istekli bir şekilde çalışmasını, verilen ödevleri içlerinden gelerek yapmasını isteyen veli ve öğretmenler öğrencilerin motivasyonunu nasıl artıracaklarını öğrenmek amacıyla çeşitli yollara başvurmaktadır. Bunlara; sosyal medyada motivasyona ilişkin yapılan paylaşımları takip etme, televizyonda motivasyon konusunda yapılan yayınları izleme, motivasyon konusunda yazılmış kitapları ya da gazetlerin eğitim sayfalarında yer alan

köşe yazılarını inceleme gibi davranışlar örnek verilebilir. Ancak başvurulan bu yolların ne kadar güvenilir bilgi içerdiği; motivasyonu daha ayrıntılı inceleyen güncel yaklaşımlara yer verip vermediği tartışmaya açıktır. Öğrenci motivasyonu konusunda destek almak için başvurulan bir diğer yol okullarda yer alan psikolojik danışma ve rehberlik servisleridir. Araştırmalar anne babaların okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine sıklıkla başvurduğu konulardan birinin "motivasyon eksikliği" olduğunu göstermektedir (Kaya, Macit ve Siyez, 2012). Öğretmen, veli ve öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği bir konumda bulunan okul psikolojik danışmanlarının motivasyon konusunda geçerli ve güvenilir bilgiler sunması için bu konuda alanyazında kaydedilen ilerlemeleri içinde barındıran ve güncel yaklaşımlara yer veren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem durumu olan amotivasyon, motivasyonu psikolojik ihtiyaçlarla ilişkilendirmesi nedeniyle diğer motivasyon kuramlarından ayrışan ve motivasyon sınıflandırmasında amotivasyonu derinlemesine ele alan Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde ele alınmıştır.

Deci ve Ryan tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı, ABD başta olmak üzere tüm dünyada özellikle eğitim ve spor alanlarında kullanımı hızla artan bir motivasyon kuramıdır. Öz belirleme, kişinin harekete geçmek için güdülenmesi, eylemleri kendinin başlatması, sorumluluk üstlenmesi ve özerk bir biçimde karar vermesi olarak tanımlanır (Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde çok sayıda alt kuram geliştirilmiştir. Bunlardan en çok bilineni Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramıdır. Bu kurama göre bireylerde karşılanması gereken üç temel psikolojik ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar evrenseldir ve yaşam boyu karşılanmalıdır. Bu üç ihtiyaç özerklik, yeterlik (yetkinlik) ve ilişkisellik (kişisel ilişki, ait olma) olarak adlandırılır. Deci ve Ryan, bu ihtiyaçları besin olarak görmektedir. Nasıl bir bitki için gerekli olan güneş, su ve oksijenden biri eksik olduğunda bitkinin görünümü bozuluyorsa insanın sağlıklı gelişimi ve bireysel bütünlüğü için gerekli besinler olan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları doyurulmadığında da kişi sağlıklı bir gelişim göstermez (Deci ve Ryan, 1985;2000; İlhan, 2009). Üç temel ihtiyaçtan ilki olan özerklik, bireyin eylemleri başlatma, devam ettirme ve bitirmeye ilişkin; seçim yapma, karar verme, kabul etme ya da reddetme gibi süreçlerin "kendi iradesinde" olduğunu tecrübe etmesidir (Deci ve Ryan, 2000). Diğer bir temel psikolojik ihtiyaç olan yeterlik ihtiyacı, "bir işi yerine getirmek için gerekli olan güce, bilgiye, beceriye sahip olma ve yapabileceğine dair inançların bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Cihangir Çankaya, 2005). Son ihtiyaç olan ilişkisellik ise bireyin çevresinden ilgi ve yakınlık görmesi sonucunda oluşur (Deci ve Ryan,1991).

Öz Belirleme Kuramı, motivasyonu hem özerk ve kontrollü motivasyon olarak hem de içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon olarak sınıflandırır. Öz Belirleme Kuramı'na göre kişinin içinde bulunduğu çevre üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasını destekliyorsa bireyin öz belirleme düzeyi yükselir. Böyle bir çevre özerkliği destekleyici çevre olarak adlandırılır. Kişinin çevresi üç temel ihtiyacın doyurulmasında engelleyici olursa bireyin öz belirleme düzeyi düşer. Böyle bir çevre kontrol edici çevre olarak adlandırılır. Özerkliği destekleyici çevre özerk motivasyonun oluşmasını sağlarken kontrol edici çevre kontrollü motivasyonun ortaya çıkmasına neden olur (Cihangir Çankaya, 2005; Demir Güdül, 2015). Öz Belirleme Kuramı'nın diğer motivasyon sınıflamasında yer alan içsel motivasyon, kişinin bir davranışı keyif aldığı, tatmin olduğu ve önemsediği için gerçekleştirmesi olarak tanımlanırken dışsal motivasyon, insanların eylemlerini dışsal etkenler doğrultusunda sergileme dürtüsü olarak ifade edilir. Özerk motivasyon sınıflamasının içine içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun içselleştirilmiş türleri girmektedir. Seçim yerine "uyma" davranışının söz konusu olduğu kontrollü motivasyonun kapsamına ise dışsal motivasyonun içselleştirilmemiş türleri yani otoriteden çekinme veya çevreye uyum sağlama için gerçekleştirilen davranışlar bulunur (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan ,1991).

Öz Belirleme Kuramı'na göre amotivasyon, bir davranışı sergilemedeki niyetin isteğin ve motivasyonun eksikliği ya da içinde bulunulan durumun yönetilemez olarak tanımlanması olarak açıklanır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000;2017). Amotivasyon, bireyin performansı hakkında sürekli olarak olumsuz geribildirim almasıyla, üst üste gelen başarısızlıklarla ya da bireyin, "sonuçların herhangi bir koşula bağlı olmadan ortaya çıktığına inanmasıyla" ortaya çıkar (Deci ve Ryan, 1985). Bu nedenle amotive bireyler eylemlerine kendi kontrolleri dışındaki güçlerin neden olduğu algısını taşırlar. Kendilerini davranışlarından kopuk hissederler. Davranışlarının kontrolünün kendi ellerinde olmadığını düşündükleri için eylemler onlar için anlamsızlaşır. Bu da akademik etkinlikler için daha az efor sarf etmelerine yol açar. Okulda zaman kaybettiği düşüncesi taşıyan motivasyonsuzluk içindeki öğrenci neden okula gittiğini sorgulamaya başlar ve akademik etkinliklere katılmayı tamamen bırakabilir. Dahası amotivasyona halsizlik, çaresizlik, depresyon ve kendini aşağılama gibi duygusal ve bilişsel durumlar da eşlik edebilir. Deci ve Ryan üç temel psikolojik ihtiyaçtan özellikle yeterli hissetme ve ait olma yani ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanması engellendiğinde bireylerin kendilerini amotive hissedeceğini belirtmektedir

(Deci vd., 1991; Ryan, 1995; Calp, 2013). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin amotivasyona sürüklenmesinin önüne geçmek, onların içsel akademik motivasyonla hareket etmeleri için gerekli koşulların neler olduğunu ortaya çıkarmak için çalışmanın etkilenen değişkeni akademik motivasyon olarak belirlenmiştir.

Öz Belirleme Kuramına Göre Akademik Motivasyon

Deci ve Ryan (2017), akademik motivasyonu bireyleri bir amaç doğrultusunda harekete geçirecek enerjiyi veren güç olarak tanımlamaktadır. Öz Belirleme Kuramı'nın motivasyon sınıflandırmasını dikkate alarak akademik motivasyonun ölçülebilir hale getirilmesi için çalışmalar gerçekleştiren Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal ve Vallieres (1992), geliştirdikleri Akademik Motivasyon Ölçeği'nde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon boyutlarına yer vermişlerdir. İçsel motivasyon akademik bağlamda merak, keşfetme ve bunları sürdürme ile ilişkilidir. İçsel akademik motivasyonla hareket eden bir öğrenci akademik etkinliklere, onları çekici bulduğu için katılmaktadır. Böyle bir öğrenci akademik etkinliklere katıldığı için mutluluk duymakta ve içsel bir tatmin duygusu yaşamaktadır. İçsel motivasyonla hareket eden bir öğrencinin derse girme nedeni belli konular hakkında daha çok şey öğrenmenin ona doyum sağlamasıdır (Deci,1975; Deci ve Ryan 1985a).

Vallerand vd. (1992) bir şeyler başarmaktan duyulan doyumun da içsel akademik motivasyonun bir parçası olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir ödevi, sadece onu yapması gerektiği için değil kendini aşma amacıyla tamamlayan öğrenciler başarmaya yönelik içsel motivasyonla hareket etmektedir. Kitap okurken ya da sınıftaki akademik bir tartışmaya katılırken yaşadığı deneyimden bilişsel bir haz duyan öğrenciler ise deneyim yaşamaya yönelik akademik içsel motivasyonla hareket etmektedir. Bireyin içsel tatmin duygusu yerine bir amaca ulaşmak amacıyla "araç olarak" gerçekleştirdiği davranışlar dışsal bir akademik motivasyonla gerçekleştirilmektedir. Ödevlerini aile ya da öğretmenlerinden çekindiği için yapan bir öğrenci bu motivasyon türüne örnek olarak verilebilir. Dışsal nedensellikle gerçekleştirilen bu davranışların arkasında her zaman açık bir baskı olmayabilir. Çevreden algıladığı örtük baskı neticesinde kaygı ve suçluluk duygularına kapılan birey benlik saygısını korumak için çeşitli davranışlar sergileyebilir. Örneğin sınavdan önceki gün çalışmasını "iyi bir öğrenci böyle yapmalıdır" düşüncesiyle açıklar. Dışsal akademik motivasyonla yapılan davranışlara son olarak öğrencilerin yalnızca "değer atfettiği" için gerçekleştirdiği davranışlar da dahil edilmektedir. Örneğin okuma fişlerini, yaşam hedefi olarak önemsediği "yazı yazma" ile ilgili gördüğü için

ezberleyen öğrenci bu öğrenmenin değeriyle özdeşleşmiştir (Ryan ve Deci, 2000c; Vallerand vd., 1992).

Öz-belirleme kuramına göre özerklik ve yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları, gerek sınıf gerekse ev ortamında desteklenerek içsel motivasyonun oluşması ya da diri tutulması kolaylaştırılabilir (Calp,2013). Öğrencilerin bir gün içinde en çok vakit geçirdiği alanlar düşünüldüğünde evde aile, sosyal hayatlarında akranlarla ve okulda öğretmenleriyle kurdukları etkileşimler akla gelir. Aşağıda alanyazına yeni girmiş bir kavram olan, öğretmenler tarafından verilen temel psikolojik ihtiyaç desteğini kapsayan öğretmen güdüsel desteği kavramı açıklanmış ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesinin öğrencilerde amotivasyonun azaltarak yerini içsel akademik motivasyona bıraktığına ilişkin alanyazın bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmen Güdüsel Desteği

Güvenç (2015), Öz Belirleme Kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar olarak kabul edilen özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaç desteklerini "öğretmen güdüsel desteği" adı altında kavramsallaştırmış ve ölçülebilir hale getirmiştir. Üç temel ihtiyaçtan ilki olan öğretmen özerklik desteği; seçim imkanı bulunan her durumda seçim yapma, seçim imkanı bulunmadığı durumda ise anlamlı bir gerekçe sunma, ayrıca özerklik desteği verilen öğrencinin bakış açısını alma süreci olarak tanımlanırken öğretmen yeterlik desteği; öğretmenin olumlu bilgilendirici dönütler ve motive edici teşvikler vermesi, orta düzeyde zorluk sağlanması, anlaşılır yönergeler verilmesi, eylemin gerçekleştirilmesi esnasında destek ve rehberlik teklif edilmesi kapsamındaki davranışları içerir. Öğrencide, öğretmeninin kendisinden gerçekten hoşlandığı, saygı duyduğu ve değer verdiğini hissetmesi duyguları oluşması ise ait olma ya da kişisel ilişki olarak da adlandırılan ilişkisellik desteğini ifade eder (Deci ve Ryan, 1985; Curran, Hill ve Niemiec, 2013; Güvenç, 2015).

Gnambs ve Hanfstingl'ın (2016) ergenlerle yaptığı boylamsal çalışmada akademik motivasyonun yaşla beraber düştüğü; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının ise bu düşüşü durdurarak akademik motivasyonun artmasını sağladığı bulunmuştur. Öte yandan Calp ve Bacanlı (2016) ihtiyaç desteklerinden biri olan özerklik desteğinin akademik motivasyonla ilişkisine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediğini bulmuşlardır. Mjaavatn ve Frostad (2012), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerde aile, öğretmen ve arkadaşlar

tarafından desteklenme sonucu ortaya çıkan öz saygı ile okulda yaşanan amotivasyon arasında negatif yönde kuvvetli ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen tarafından gösterilmeyen destek ve bunun doğal sonucu düşük öz saygı, okuldaki amotivasyonu açıklamada önemli bir sosyal faktördür. O halde öğrencilerin içsel bir akademik motivasyonla hareket etmesi için eğitim ortamlarında da bu üç ihtiyaç desteklenmesinin akademik motivasyonu artıracağı düşünülebilir. Eğitim ortamlarında şüphesiz en büyük faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenlerin öğrencilere bu üç ihtiyaca ilişkin vereceği desteğin (özerklik, yeterlik ve ilişkisellik desteği) öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumlu biçimde etkilediği düşünülmektedir. Ancak ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar (Calp ve Bacanlı, 2016) yalnızca özerklik desteğine odaklanmıştır. Yeterlik ve ilişkisellik desteklerini de içine alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Buradan hareketle öğretmen güdüsel desteği kavramı araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin verdiği güdüsel destek kadar öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal anlamda "ne kadar yeterli algıladıkları" da akademik motivasyon üzerinde önemli bir etken olabilir.

Yeterlik Algısı

Yeterlik algısı, bireyin yaşamla baş etmede yeterli olduğu duygusunu hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Cihangir Çankaya, 2005). Akademik ve sosyal yeterlik boyutları vardır. Akademik yeterlik, dersleri anlamada ve derse katılmada zorlanmama, okul dışında da derslerle ilgilenmekten keyif alma, ev ödevlerini yapabilme yeterliğine sahip olma, sınavlarda başarılı olma, yeteneklerinin farkında olma (Blechman, Tinsley, Carella ve McEnroe, 1985) sınıftaki performansı hakkında iyi hissetme (Harter, 1982) gibi özelliklerle ilişkilidir. Bireyin sosyalleşme süreci içinde deneyimleri ve gözlemleriyle kazandığı beceriler ise sosyal yeterliği oluşturur. Sosyal yeterliği oluşturan beceriler doğurduğu pozitif sonuçlarla kişinin çevreyi kontrol etmesini sağlar (Blechman vd., 1985). Standage, Duda ve Ntoumanis (2003), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik motivasyonlarını ele aldıkları çalışma sonucunda öğrenci özerkliğinin desteklenmesinin, öz belirlenmiş motivasyonun oluşmasını sağlayan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik düzeylerini olumlu olarak etkilediği bulgulanmıştır. Çalışmanın detayları incelendiğinde yeterliğin amotivasyonu negatif yönde yordadığına ilişkin bulgu kaydedilmiştir. Guay, Boggiano ve Vallerand (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre akademik yeterlik algısındaki değişiklikler, öğretmenlerin özerklik desteği ile içsel motivasyondaki değişiklikler arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir.

Guay, Ratelle, Larose, Vallerand ve Vitaro, (2013) yaptıkları çalışma sonucunda dışsal motivasyonun bir türü olan dışsal düzenleme ile yeterlik algısının negatif yönde ve anlamlı olmayan düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu; diğer dışsal motivasyon türleri olan içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşimsel düzenlemenin ise yeterlik algısı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkileri olduğunu kaydetmişlerdir. Alanyazın bulguları yeterlik algısının akademik motivasyon üzerinde önemli bir belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Ülkemizde yeterlik algısı ile ilgili az sayıda çalışma vardır ve bunlar arasında lise grubunda öğrencilerin yeterlik algılarının akademik motivasyonla ilişkisine yönelik bir çalışma yoktur. Bu sebeplerle yeterlik algısı kavramı çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısı kavramlarının akademik motivasyonla ilişkisine dair yapılan çalışmalar yukarıdaki başlıklarda aktarılmıştır. Aşağıda ise araştırmanın aracı değişkeni olan gelecek yönelimi kavramı açıklanmış ve gelecek yöneliminin akademik motivasyon, öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısıyla ilişkisine dair alanyazın bulguları aktarılmıştır.

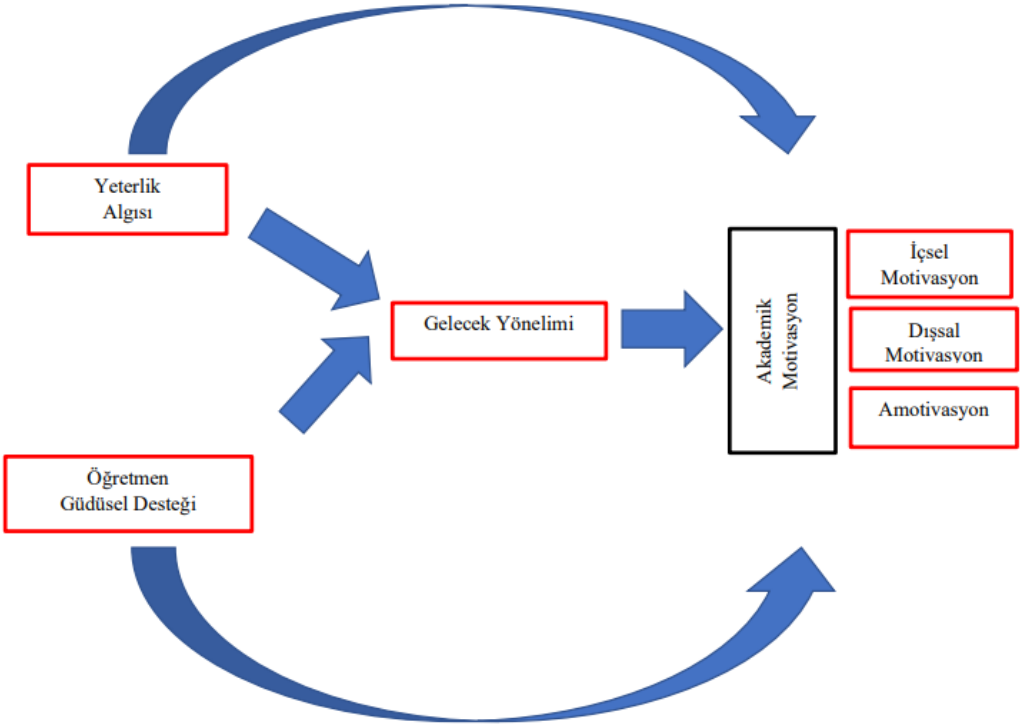
Gelecek Yöneliminin Aracı Rolü

Gelecek yönelimi, bireylerin geleceklerine yönelik sahip oldukları imaj olarak tanımlanabilir. Bu imaj, içinde geleceğe yönelik planlar, duygular, motivasyon, umut, iyimserlik gibi pek çok alt kavramı barındırmaktadır (Nurmi 1989; Stoddard, Zimmerman ve Bauermeister, 2011). Gelecek yönelimli birey amaçlar belirler ve bu amaçlara ulaşmak için çok sayıda strateji geliştirir (Lens ve Tsuzuki, 2005). Ergenlerin geleceklerine ilişkin alacakları kararlar sonraki yaşamlarını büyük oranda etkiler. Ergenlerin gelecek planları, eğitim ve mesleğe ilişkin kararlar gibi yeteneklerine ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaya başladıklarında daha detaylı hale gelir (Nurmi, 1989). Geleceğe yönelik umut verici bir duygu durumu ergenlerin sağlıklı gelişimi ve yetişkinliğe başarılı bir geçişi kolaylaştırır (Nurmi 1989; Stoddard vd., 2011). Nurmi (1991), ergenin gelecek hakkındaki fikirlerinde anne babaların arkadaşlardan daha fazla rolü olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin çocuklara davranışları hakkında verdikleri geri bildirimler çocukların kendi davranışlarını gelecek bağlamında nasıl değerlendireceklerini de etkilemektedir. Örneğin aileden gelen olumlu ve teşvik edici geri bildirim çocukların iyimserliğini artıracaktır. Yani ergenlerin kendilerini geleceğe olumlu bir şekilde yansıtabilmeleri, umut ve iyimserlik ve düşük kötümserliğe sahip olma ile ilişkilidir (Savickas , Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard ve Van Vianen, 2009).

Aracı değişken, kısaca etkileyen (bağımlı) ve etkilenen (bağımsız) değişken arasındaki ilişkiyi açıklayan değişken olarak tanımlanır (Baron ve Kenny, 1986). Aracılık modelleri kurulmadan önce değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan alanyazın taraması yapılmaktadır. Bu doğrultuda gelecek yöneliminin akademik motivasyon, öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısı değişkenleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu görmek için alanyazın tarandığında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bunun sebebi gelecek yönelimi ve öğretmen güdüsel desteği kavramlarının alanyazına yakın zamanda girmesi olabilir. Yapılan çalışmalarda daha çok gelecek yönelimine yakın anlamlı kavramlar ya da gelecek yönelimini oluşturan umut ve iyimserlik ele alınmıştır. İlk olarak gelecek yönelimi ile akademik ve sosyal yeterlik boyutlarından oluşan yeterlik algısı arasındaki çalışmalar incelendiğinde Barnum, Snyder, Rapoff, Mani ve Thompson'un (1998) yaptıkları çalışma sonucunda umudun sosyal yeterliği yordadığına ilişkin elde ettikleri bulgu dikkat çekmektedir. Bunun yanında Atik ve Atik (2017) yaptıkları çalışma sonucunda umut ve akademik yeterlik arasında pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Değişkenlerin boyutları arasında yapılmış olan bu iki çalışma yeterlik algısı ve gelecek yönelimi arasında anlamlı ilişkiler olabileceğine işaret etmektedir. Gelecek yönelimi ve akademik motivasyon arasındaki çalışmalar incelendiğinde ise Gassman'ın (2019) amotivasyonun yordayıcılarından birinin iyimserlik olduğuna ilişkin elde ettiği bulgu; Thompson ve Gaudreau'nun (2008) iyimserlik ve kötümserlik ile öz belirlenmemiş akademik motivasyonun anlamlı düzeyde ilişkili olduğuna ilişkin elde ettikleri bulgu ve Van Calster, Lens ve Nuttin'in (1987), lise öğrencilerinin geleceğe yönelik olumsuz tutumları ile öğrenme motivasyonu arasında düşük korelasyon olduğuna ilişkin elde ettikleri bulgu alanyazında yer almaktadır. Değişkenlerin boyutları ya da değişkene yakın anlamlı kavramlarla gerçekleştirilen bu üç çalışma akademik motivasyonla gelecek yönelimi arasında anlamlı ilişkiler olmasının muhtemel olduğuna işaret etmektedir. Gelecek yöneliminin boyutlarının hem yeterlik algısı hem de akademik motivasyonla ilişkisini ortaya koyan bu bulgular daha önce aktarılan yeterlik algısı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkilerle (Standage vd., 2003; Guay vd., 2013) birlikte ele alındığında gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabileceği düşünülmektedir.

Gelecek yönelimi ile üç temel psikolojik ihtiyacın desteklenmesini içeren öğretmen güdüsel desteği arasındaki çalışmalar incelendiğinde Ma, Lai ve Xia'nın (2020) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen sosyal desteğini bir boyut olarak içinde barındıran algılanan sosyal

desteğin öğrencilerin umut düzeylerindeki değişimin yüzde dördünü açıkladığına ilişkin elde ettikleri bulgu dikkat çekmektedir. Ayrıca Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat ve Seltzer (2010), iş umudu konusunda yaptıkları çalışma sonucunda iş umudu ve özerkliğin desteklendiği öğrenme ortamları arasında sağlam bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Değişkenlerin boyutları ve değişkene yakın anlamlı kavramlarla gerçekleştirilen bu iki çalışma gelecek yönelimi ile öğretmen güdüsel desteği arasında anlamlı ilişkiler olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, daha önce aktarılan ve öğretmen güdüsel desteğinin boyutlarıyla akademik motivasyon arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar (Gnambs ve Hanfstingl, 2016; Calp ve Bacanlı, 2016) ile gelecek yönelimi ve akademik motivasyonun boyutları arasındaki muhtemel anlamlı ilişkileri aktaran üç çalışma (Gassman,2019; Thompson ve Gaudreau, 2008 ve Van Calster vd., 1987) ile birlikte düşünüldüğünde gelecek yöneliminin; öğretmen güdüsel desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabileceği düşünülmektedir. Böylece gelecek yöneliminin hem yeterlik algısı ile akademik motivasyon arasında hem de öğretmen güdüsel desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabileceğine ilişkin Şekil 1'de yer alan aracılık modeli kurulmuştur.



Şekil 1. Gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve akademik motivasyon ile öğretmen güdüsel desteği ve akademik motivasyon arasındaki aracılık rollerini gösteren araştırma modeli

Araştırmada akademik motivasyon, boyutları üzerinden ele alınmıştır. Bu doğrultuda gelecek yöneliminin aracılığı ilk olarak yeterlik algısı ve akademik motivasyonun boyutları arasında ardından öğretmen güdüsel desteği ve akademik motivasyonun boyutları arasında incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin akademik motivasyonlarının öğretmen güdüsel desteği, yeterlik algısı ve gelecek yönelimi ile ilişkisini ortaya koymak ve Şekil 1'de yer alan aracılık modeline dayanarak bu öğrencilerin gelecek yönelimlerinin aracı rolünü hem yeterlik algısı ve amotivasyon arasında hem de öğretmen güdüsel desteği ile akademik motivasyon arasında test etmektir. Bu iki ana amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma hipotezleri aşağıda yer almaktadır.

1. Yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile gelecek yönelimi ve akademik motivasyonun boyutları (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, amotivasyon) arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır.
2. Yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteğinin gelecek yönelimi ile anlamlı düzeyde ilişkisi vardır.
3. Gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
4. Gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
5. Gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve amotivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
6. Gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve içsel motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
7. Gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
8. Gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve amotivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yurt (2022), ülkemizde akademik motivasyon kavramı üzerine yapılmış çalışmaları içerik analizi yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçları ülkemizde akademik motivasyona dair gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığını göstermektedir. Çalışma sonucunda akademik motivasyonun 38 farklı değişkenle birlikte ele alındığı ve bunlar arasından en çok "akademik başarı, performans, kişisel faktörler, akademik erteleme, öz-yeterlik ve tutum" kavramlarıyla birlikte çalışıldığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada akademik motivasyon, alanyazında daha az çalışılan lise öğrencileri üzerinden ele alınmıştır. Böylece üniversiteye geçişe dair çalışmaların yapıldığı, ergenlik gibi yaşamın kritik bir evresinde bulunan öğrencilerin akademik motivasyonu konusunda öğretmen ve velilere öğrencilerin akademik motivasyonunu sağlamaya dönük öneriler sunma imkanı elde edilmiştir. Araştırmanın geniş örneklemde yapılmış olması da önemlidir. Yurt (2022), ülkemizde akademik motivasyonu ele alan çalışmaların çoğunda örneklem sayısının 300'ün altında olduğunu bulgulamıştır. Bu durum elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu araştırma ise dört farklı lise türünden 1414 öğrenciye ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece sonuçların genellenebilirliği açısından kendinden önceki çalışmalardan ayrışmaktadır.

Umut ve iyimserliği kapsayan gelecek yönelimi şu ana kadar ülkemizde akademik motivasyonla birlikte ele alınan değişkenler arasında bulunmamaktadır. Oysa yurt dışında yapılan çalışmalar öğrenci motivasyonunda öğrencinin gelecek yönelimli olmasının akademik motivasyon üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Van Calster, Lens ve Nuttin, 1987). Gelecek yönelimi kavramının araştırmaya dahil edilmesinin bir diğer gerekçesi ülkemizde ve dünyada önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında pozitif psikoloji kavramlarının kullanımının hız kazanmış olmasıdır (Eryılmaz, 2013). Lise öğrencilerinin umut, iyimserlik, gelecek yönelimi, öz belirleme gibi pozitif yönlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi motivasyonsuzluğa karşı önleyici olacaktır.

Akademik motivasyonsuzluğun sınırları eğitim alanının ötesine, öğrencinin temas halinde bulunduğu daha geniş sosyal bağlama kadar uzanır. Öğrencilerin akademik tutumlarında ebeveynleri ve arkadaşları kadar öğretmenleriyle olan ilişkisi de güçlü bir belirleyicidir (Legault, Green-Demers, ve Pelletier, 2006). Ancak yurt içi ve yurt dışı alanyazında üç temel psikolojik ihtiyacın öğretmenler tarafından desteklenmesini

kavramsallaştıran “öğretmen güdüsel desteği” değişkeninin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında yer alan çalışmalarda genellikle temel psikolojik ihtiyaçlardan yalnızca özerklik desteği ele alınmaktadır. Diğer ihtiyaç desteklerinin ele alındığı çalışmalarda ise bu destekler tek bir kavram altında ele alınmamaktadır. Ülkemizde özerklik desteğinin akademik motivasyonla ilişkisini ele alan bir çalışma (Calp, 2013) vardır ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmada ise lise öğrencilerinin akademik motivasyonu ile öğretmen güdüsel desteği arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü ele alınmıştır. Araştırmada öğretmen güdüsel desteği değişkenine yer verilmesi hem üç temel psikolojik ihtiyacın birlikte ele alınmasına imkan vermiş hem de çalışmanın orijinal olmasını sağlamıştır. Bu çalışmanın alanyazına getirdiği diğer bir katkı ise öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısının akademik motivasyonla olan ilkişkisinde gelecek yöneliminin aracı rolünün incelenmiş olmasıdır. Alanyazında bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışma sonucunda gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteğinin akademik motivasyonla ilişkisi ve onu yordama gücüne ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteğinin, yanlarında gelecek yönelimi bulunması durumunda akademik motivasyon üzerindeki güçlerinin nasıl değiştiğine, yani gelecek vizyonunun aracılık rolüne ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Araştırma böylece öğretmenlere, ailelere, psikolojik danışmanlara ve eğitim kurumlarının yöneticilerine öğrencilerin içsel motivasyonla eğitim sürecine katılmaları için öğretmen güdüsel desteği, yeterlik algısı ya da gelecek vizyonu değişkenlerini kullanarak gerçekleştirilebilecek önleyici ya da iyileştirici hizmetlere dair öneriler ortaya koyma imkanı sağlamıştır. Öte yandan eğitim sürecinden maksimum verim elde etmek için öğrencilere yapılacak bireysel psikolojik danışma, sınıf rehberliği ya da grupla psikolojik danışma gibi çalışmalarda araştırmada kullanılan değişkenlere yer verip vermeme konusunda okul psikolojik danışmanlarına fikir verilmiştir. Sonuç olarak araştırma birçok yönüyle içinde ilkleri barındıran elde edilen sonuçlar bakımından eğitim camiasına önemli yararlılıklar sağlama potansiyeli taşıyan orijinal bir bilimsel çalışmadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilecek sonuçlar çalışmanın yapılacağı popülasyonun yaş grubu ile sınırlıdır.

2. Akademik motivasyonla ilişkili olan çok sayıda faktör vardır bu çalışmada öğretmen güdüsel desteği, yeterlik algısı ve gelecek yönelimi olmak üzere 3 faktörün akademik motivasyonla ilişkisine bakılmıştır.
3. Çalışmada öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yönelimlerinin aracı rolü incelenmektedir. Başka değişkenler de bu kavramlar arasında aracı olabilir ancak bu çalışmada yalnızca gelecek yöneliminin aracılığı incelenmiştir.
4. Araştırma kapsamında incelenecek olan öğretmen güdüsel desteği, yeterlik algısı, gelecek yönelimi ve akademik motivasyon kavramları; bu kavramları ölçtüğü düşünülen Öğretmen Güdüsel Destek Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği, Gelecek Vizyonları Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Uygulanan ölçeklere kişilerin verdikleri cevaplar, onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Katılımcıların kendilerine uygulanan Akademik Motivasyon Ölçeği, Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği ve Gelecek Vizyonları Ölçeklerini içten ve yansız bir biçimde doldurdukları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Akademik Motivasyon: Akademik işler için ihtiyaç duyulan enerjinin üretilmesidir (Karataş,2011). Akademik motivasyon, "öğrencinin belirli akademik hedeflere ulaşmak için duyduğu isteklilik" ya da "öğrencinin akademik görevleri yerine getirmek için gerekli zaman ve enerjiyi ayırmasını sağlayan itici güç" olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2019). Bu çalışmada Akademik Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen içsel motivasyon, dışsal motivasyon puanları olarak ele alınmıştır.

İçsel Motivasyon: Bireyin kendi ilgileri ile meşgul olması, kendi kapasitesini denemesi ve böylelikle ilerleme kaydetmesi için gerekli olan doğuştan gelen istektir (Reeve, 1996). Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonu "kişinin bir aktiviteyi içsel tatmin duygusu yaşamak için yapması" olarak tanımlar. Bilmeye, başarmaya ya da deneyim hazzı

yaşamaya yönelik türleri vardır (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992).

Dışsal Motivasyon: Bireyin bir amaca ulaşmak amacıyla araç olarak gerçekleştirdiği davranışları yapmasını sağlayan motivasyon türüdür (Deci, 1975). "İnsanların eylemlerini dışsal etkenler doğrultusunda sergileme dürtüsü" olarak da tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000c). Dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşimsel düzenleme ve özümsenmiş düzenleme türleri vardır (Vallerand vd., 1992).

Amotivasyon (Motivasyonsuzluk): Bir davranışı sergilemedeki niyetin, isteğin ve motivasyonun eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bireyin davranışları ve sonuçları arasındaki ilişkileri algılayamadıkları durumda ortaya çıkan isteksizlik ve yetersizlik hali olarak da ifade edilebilir (Ryan ve Deci, 2000b).

Yeterlik Algısı: Yeterlik algısı, bireyin genel olarak yaşamla baş etmede, hedeflerine ulaşmada ve görevlerini yerine getirmede yeterli olduğu duygusunu hissetmesidir (Cihangir Çankaya, 2005). APA psikoloji sözlüğüne göre yeterlik algısı, bireyin becerileri öğrenme ve yürütme yeteneğine olan inancıdır. Akademik yeterlik ve sosyal yeterlik boyutları vardır. Bu çalışmada Yeterlik Algısı Ölçeği'nden elde edilen puan olarak ele alınmıştır.

Gelecek Yönelimi: Geleceğe dair duygu ve düşünceleri yansıtan birden çok gelecek senaryosu oluşturma becerisidir (Atance ve O'Neill, 2001). Bireylerin geleceklerine yönelik sahip oldukları imaj olarak da tanımlanabilir. Bu imaj, içinde bireyin geleceğe ilişkin öznel görüşlerini ve güdüleyici, duyuşsal ve bilişsel süreçleri kapsayan umut ve iyimserlik boyutlarından oluşur (Stoddard, Zimmerman ve Bauermeister, 2011). Bu çalışmada Gelecek Vizyonları Ölçeği'nden elde edilen puan olarak ele alınmıştır.

Öğretmen Güdüsel Desteği: Öğrenci güdüsünün temeli olan ve Öz Belirleme Kuramı'na göre temel psikolojik ihtiyaçlar olarak adlandırılan kişisel ilişki, yetkinlik ve özerklik gereksinimlerinin karşılanması için öğretmenlerin öğrencilere verdikleri destektir (Güvenç, 2015). Bu çalışmada Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği'nden elde edilen puan olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde sırasıyla akademik motivasyon, yeterlik algısı, gelecek yönelimi ve öğretmen güdüsel desteği kavramlarına dair kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Akademik Motivasyon

Bu başlık altında ilk olarak motivasyon ve akademik motivasyon kavramlarına değinilmiş ardından motivasyon kuramları kısaca açıklanmıştır. Ardından öz belirleme kuramı açısından akademik motivasyon detaylı biçimde ele alınarak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutları açıklanmıştır.

Motivasyon

"İnsanı bir şey yapmaya sürükleyen nedir?" Geçmişten günümüze bu soruya cevap aranmış ve zamanla insanı harekete geçiren temel etken motivasyon ya da güdü olarak adlandırılmıştır (Calp, 2013). Eğitim öğretim alanında da sıklıkla kullanılan motivasyon kavramının kökeni Latince'de "harekete geçmek" anlamına gelen movere sözcüğüne dayanmaktadır (Demir Güdül, 2015). İngiliz psikoloji sözlüğünde motivasyon "bir hedefe ulaşmak için çaba gösterme isteği" olarak tanımlanır (Cambridge Dictionary of Psychology, 2009). Türk psikoloji sözlüğünde ise "eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumu" olarak ifade edilir (Budak, 2000 akt. Calp, 2013). Türk Dil Kurumu motivasyonu isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlamıştır (TDK, 2015). Araştırmacılar, çalıştıkları konuya göre motivasyonun farklı yönlerini vurgulamış ve farklı tanımlar üretmişlerdir. Hull (1943), motivasyonun davranışın ortaya çıkmasında bir ön ayak olmasına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Atkinson ve arkadaşları da motivasyonu "sonuçları olan davranışa dönük bir eğilimin uyandırılması" olarak tanımlamıştır (Atkinson vd., 2019).

Motivasyonun bireyin kontrolünde bir süreç olduğunu söyleyen Vroom (1964); ona, çeşitli davranış biçimleri arasından yapılan bir tercihin kılavuzluk ettiğini belirtmiştir. Süreç vurgusunu sürdüren Schunk ve arkadaşları (2013), motivasyonun tanımına amacı da ekleyerek onu, hedefe yönelik eylemler aracılığı ile davranışı uyarma

ve devam ettirme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu açıklama ile motivasyonun bilişsel veya psikomotor aktivite gerektirdiği vurgulanmıştır. Ormrod da (2013) motivasyonu kişiyi bir davranışa yönlendirmenin yanında o davranışı devam ettirmeye imkan veren içsel enerji olarak açıklamıştır. Tanımında hedefe yer veren bir diğer araştırmacı olan Robbins (2012) motivasyonun, kişinin amaca ulaşmak için verdiği emeği ve ısrarı yansıttığını kaydetmiştir. Cüceloğlu (2004) motivasyon etkisiyle kişinin davranışlarının hedefe yöneldiğini belirtmiştir. Maslow (1943) ise motivasyonun bireysel ve insanlar için olduğu savını öne sürmüştür. Ona göre birey ihtiyaçlarını gidermek için davranışlar ortaya koyar. Maslow, motive olmanın altında kişide o an var olan değerlerin değil, kendinde var olmasını istediği değerlerin yattığını belirtmiştir.

Güdülenme ve Güdü

Sık sık motivasyon yerine kullanılan kavramlardır. Güdülenme istek duyma hali iken güdü, bu isteğin uyanmasını sağlayan fiziksel ya da psikolojik güç olarak tanımlanabilir. Can, bir ihtiyaç sonucu oluşan güdünün bu ihtiyacı gidermek için kişiyi güdülemesi sonucunda davranışların eyleme döküldüğünü belirtir (Can, 2019; akt., Demir Güdül, 2015). Bu tanımlara dayanarak motivasyon; kişiyi belli bir amaca yönelten, bu amaca varmak için gereken davranışı ortaya koymayı ve onu devam ettirmeyi sağlayan güç olarak tanımlanabilir (Demir Güdül, 2015).

Akademik Motivasyon Kavramı

Akademik motivasyon "akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi" olarak ifade edilebilir (Karataş, 2011). Bu enerjinin kaynağına ilişkin çok sayıda görüş vardır. Bu görüşlere motivasyon kuramları başlığı altında yer verilecektir. Akademik motivasyon, bireye onu harekete geçirecek enerjiyi vermenin yanında bu enerjiyi hedefleri doğrultusunda kullanması için onu yönlendirir. Böylelikle amaca yönelmiş bir güç vererek bireyi harekete geçirir (Ryan ve Deci, 2017). Akademik motivasyonun kapsamı oldukça geniştir. Öğrencilerin ilgilendikleri akademik faaliyetler, görev almak istedikleri akademik konular ve daha aktif oldukları dersler onların akademik motivasyonlarını yansıtan birer gösterge olabilir. Bunun yanında ne için veya kim için çaba gösterdikleri, hangi işe ne kadar emek sarf ettikleri, seçtikleri etkinliklere neden devam ettikleri de akademik motivasyonu bulmaya yönelik sorulardır. Öğrenciler için düşünülürse öğrencinin okula niçin devam ettiği sorusuna vereceği cevap bizi akademik motivasyona götürecektir (Karataş, 2011). Yani akademik motivasyon, insanların

akademik bir amaç doğrultusunda eyleme geçmesi ve öz düzenleme becerilerini kullanarak yüksek düzeyde çaba göstermesi olarak tanımlanabilir (Schunk,1991; Wigfield, Tonks ve Lutz Klauda, 2009).

Akademik motivasyon, eğitimle kazanılabilecek çok sayıda psikolojik değişkenle ilişkili olduğu için öğrenme bilimindeki duyuşsal alanın temel direği olarak değerlendirilir (Salas, 1993; akt. Karataş, 2011). Örneğin, Deci ve Ryan, akademik motivasyonun "merak, devamlılık, öğrenme ve performans değişkenleri ile ilişkili olduğunu" belirtmişlerdir (akt. Deci ve Ryan, 1985). Yüksek akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin okulun fiziki ortamına, okulda kurulan sosyal ilişkilere ve derslerde anlatılan bilgilere yönelik yüksek ilgi ve hassasiyete sahip olması da buna örnek verilebilir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, ve Senécal, 2007). Bu öğrenciler akranları ile iş birliği yapma konusunda daha isteklidir. Ayrıca içsel bir istekle eğitim sürecine katıldıkları için sınıf ortamında öğretmenleri için bir destek kaynağıdırlar (Zimmerman, 2000). Akademik motivasyon, öğrencilerin akademik çalışmalara bakışını olumlu yönde etkileyerek bu çalışmalara daha fazla süre ayırmalarını ve daha çok gayret göstermelerini sağlar (Lindner ve Harris, 1998). Akademik motivasyonu yüksek bireyler yüksek bir yeterlilik duygusuna sahip oldukları için başarısızlık deneyimlerine karşı daha dayanıklıdırlar (Rouse ve Fantuzzo, 2009). Bu öğrenciler yeterlilik duyguları sayesinde yaşamın verdiği çeşitli rollerde çoğunlukla başarılıdırlar. Bu da yaşamın ileri evrelerinde de başarılı olma ihtimallerini yükseltmektedir. Öte yandan akademik motivasyonu düşük öğrencilerin ise eğitim yaşamları süresince bu durumun olumsuz etkilerini hissetme ihtimalleri yüksektir (Gottfried, 2001). Bu sonuç, akademik motivasyonun önemini artırmaktadır. Bu yüzden akademik motivasyona etki eden faktörlerin ortaya konması, öğrencilerin okula daha kolay adapte olmasını sağlama konusunda öğretmenler ve yöneticiler için önem arz etmektedir (Komarraju ve Karau, 2005). Akademik motivasyonu açıklamak için çok sayıda çalışma yapılmış, teoriler ortaya konmuştur. Bu kuramların kimisi davranışın sonucunda ne elde edileceğine odaklanırken, kimisi motivasyonun oluşmasını ihtiyaçların giderilmesine bağlamıştır. Kimisi davranışa yüklenilen anlamı incelerken kimisi onun hangi amaçla yapıldığını ele almış, bazıları ise motivasyonun oluşma sürecini öne çıkarmıştır. Aşağıda akademik motivasyonu açıklamak amacıyla geliştirilmiş kuramlar anlatılmıştır.

2.1.1.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyonu açıklamak üzere çok sayıda kuram geliştirilmiştir. İnsanın bir şeyi niçin yaptığı sorusuna yanıt arayan çok sayıda kuram, insanı harekete geçiren güce ve davranışı neyin yönlendirdiğine açıklık getirmeye çalışmışlardır. 20. yüzyılın ilk yarısında, motivasyonu açıklamada fizyolojik dürtülere odaklanılmıştır (Deci ve Moller, 2005). Buna örnek olarak Freud ve Hull'un iddialarından oluşan dürtü kuramı örnek verilebilir (Hull, 1943). Dürtü kuramları dürtünün bedenin ihtiyaçları nedeniyle oluştuğunu, dürtülerin davranış için enerji kaynağı olduğunu ve dürtüleri azaltmak için öğrenmenin gerçekleşerek devam ettiği savını ileri sürerler (Reeve, 2018). Freud tüm davranışların kaynağını bilinçaltında yatan temel dürtüler olan saldırganlık ve cinselliğe olarak yüklerken ona paralel olan Hull ise temel dürtüleri açlık, susuzluk, cinsellik ve acıdan kaçınma olarak belirtmiştir (Deci ve Moller, 2005). Ancak bu teorilerin motivasyonu açıklamada yetersiz kalması ve gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda iddiaların tam doğru olmadığının anlaşılmasından sonra 1950'li yıllardan başlayarak farklı motivasyon kuramları oluşturulmuştur (Demir Güdül, 2015). Yeni kuramlar ile bilişsel kavramlara yer veren, içsel ve dışsal motivasyonu ayırt eden, insan davranışlarını anlamada özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran yeni bir motivasyon psikolojisi gelişmiştir (Deci ve Moller, 2005). Aşağıda ilk olarak motivasyon ve özellikle akademik motivasyon konulu çalışmalara kılavuzluk eden sosyal bilişsel temelli kuramlar açıklanacak; ardından Deci ve Ryan tarafından geliştirilen ve motivasyon oluşumunu üç temel ihtiyacın karşılanması ile ilişkilendiren Öz Belirleme Kuramı detaylı olarak aktarılacaktır.

2.1.1.1.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura (1977) tarafından geliştirilen bu kuram, sosyal çevrenin öğrenme üzerinde etkili olduğunu öne sürer. Buna göre birey bilgi ve becerileri; strateji ve tutumları sosyal çevresiyle girdiği etkileşim sonucu model alarak öğrenir. Öğrenilen davranışı, öz yeterlik algısını ve davranışın sonuçlarını göz önünde bulundurarak motive olduğu zaman sergiler (Demir Güdül, 2015; Demir, 2021). Bandura, o güne kadar geliştirilen kuramlarda var olan bireyin davranışı tek yönlü olarak etkilediği görüşüne bireyin de çevreden etkilendiği görüşünü ekleyerek etkileşimin karşılıklı olduğu bir model sunmuştur. Bu modelde birey davranış ve çevre üçlüsü karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Bireyin hem kendi davranışları üzerinde hem de çevre üzerinde kontrolü vardır.

Kişinin kendi davranışları üzerinde güç sahibi olması onu davranışlarını amaçlar doğrultusunda düzenleyen yani öz düzenleme yapabilen bir canlı yapar. Kuram, bir davranışı sergileme motivasyonu üzerinde kişinin hedeflerinin, davranışa verdiği önemin ve kendini çevresindeki insanlarla karşılaştırmasının (sosyal karşılaştırma) etkili olduğunu belirtir (Demir Güdül, 2015). Sosyal Bilişsel Kuram'a göre kişinin kendi yetkinliğine dair algısını ifade eden öz yeterlik, motivasyon üzerinde oldukça etkilidir. Bu etki, çabalama ve görevde süreklilik gösterme gibi yüksek öz yeterlik göstergeleri ile kendini gösterir. Kuramın motivasyon üzerinde etkili diğer bir kavramı, bireyin davranışının sonucuna ilişkin beklentisi olan sonuç beklentisidir. Bandura'ya göre kişi istediği sonuca elde edeceğine inanmıyorsa o davranışı yapmaya motive olamaz (Bandura,1988).

2.1.1.1.2. Beklenti Değer Kuramı

Bilişsel bir bakış açısını içeren bu kuram bir davranışa yönelik motivasyonun oluşması için hem bireyde o davranışın başarıyla sonuçlanacağına yönelik bir beklenti olması gerektiğini, hem de davranışın birey için önem arz eden bir değere sahip olması gerektiğini belirtir. Olumlu beklentiler kişinin yapmak için o görevi seçmesinde etkili olur. Değer ise kişinin neden o görevi seçtiğini açıklar. Kurama göre davranışın sonucuna yönelik olumlu beklenti veya davranışın kişi için önem verilen bir değere sahip olması durumları ancak bir arada gerçekleştiğinde motivasyonu ortaya çıkarır (Ecless ve Wigfield, 2002). Örneğin birey yüzme öğreneceğine yönelik olumlu beklenti içinde olmasına rağmen yüzme öğrenmek onun için değerli değilse motivasyon oluşmayacaktır. Diğer taraftan yüzme öğrenmek birey için değerli olmasına ancak yüzme öğrenebileceğine dair beklentisi olumsuz ise beklenti değer kuramına göre motivasyon oluşmayacaktır.

2.1.1.1.3. Başarı Motivasyonu Kuramı

Atkinson'un (1964), beklenti değer kuramından hareketle oluşturduğu bu kuram, motivasyonun "başarıya yaklaşma" ve "başarısızlıktan kaçınma" adı verilen birbirinden bağımsız iki boyutu olduğunu öne sürer. Başarıya yaklaşma motivasyonu bireyin işin üstesinden gelme umudunu gösterir. Bu motivasyonu yüksek öğrenciler başarma kapasitelerinden şüphe duymazlar ve deneyimlere açıktır. Bu, başarı aktivitelerine daha çok katılım göstermelerini ve gurur duygusunu tatmalarını sağlar. Başarısızlıktan

kaçınma motivasyonu ise bireyin işi yapamayacağına dair korkularından doğar. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu ile hareket eden öğrenciler utanç duyguları yaşamamak için deneyimlere kapalıdırlar. Kaygılarıyla baş etmek için sık sık ertelemeye ve kendilerini engellemeye başvururlar (Schunk ve ark., 2014; Wigfield ve ark. 2009). Atkinson, başarı motivasyonu yüksek bireylerin orta düzey zorluktaki görevleri seçerken; başarısızlıktan kaçınma motivasyonu yüksek bireylerin çok basit veya çok zorlayıcı görevleri seçtiğini kaydetmiştir (Atkinson,1964).

2.1.1.1.4. Yükleme (Atıf) Kuramı

Olayların nedenini neye bağladığımızla ilgilenen bu kuramı Weiner (2001) geliştirmiştir. Kuramın iki varsayımı bulunur. İlk olarak bireyler yaşam üzerindeki kontrollerini hissetmek için kendilerini anlama ve bilinçli davranışlar sergileme motivasyonuna sahiptirler. Böylece çevreye daha iyi uyum sağlayabilirler. Kuramın ikinci varsayımına göre ise bireyler hem kendi davranışlarını hem de çevrelerindeki davranışların nedenini anlama eğilimindedir. Bu varsayım doğrultusunda öğrenciler de başarılı veya başarısız oldukları durumları nedene bağlamaya çalışır. Başarı ya da başarısızlık; soruların güçlüğü, ortam, sınav anındaki ruh hali, yetenek, sınav öncesi hazırlık gibi çok sayıda nedene atfedilebilir. Kuram, bu yüklemelerin üç boyutta yapıldığını savunur. Bu boyutlardan biri kararlılıktır. Kararlılık, atfedilen nedenin başka zaman dilimlerinde de ortaya çıkıp çıkmadığı ile ilgilidir. Boyutlardan bir diğeri olan denetim odağı, yüklemenin iç kaynaklara mı dış kaynaklara mı yapıldığıdır. Örneğin sınavdaki başarısız sonucu öğrenci sınav ortamına atfediyorsa bu dışsaldır. Son boyut olan kontrol edilebilirlik ise atfedilen nedenin bireyin kontrolünde olup olmamasını ifade eder. Öğrenci başarı ya da başarısızlığını kararlı, içsel ve kontrol edilebilir nedenlere atfettiğinde başarılı olması durumunda bunun devamını sağlarken başarısız olması durumunda bunu başarıya dönüştürme imkanı olacaktır (Schunk ve ark, 2014; Weiner, 2001).

2.1.1.1.5. Başarı Yönelimleri Kuramı

Başarıyla alakalı eylemlerin nedenini araştıran Başarı Yönelimleri Kuramı bu eylemleri doğuran başarı hedeflerine (achievement goals) odaklanır (Muraya, Elliot, ve Freidman, 2012). Örneğin dönem sonunda takdir belgesi almak için sınavlara sıkı hazırlanan bir lise öğrencisinin sınava hazırlanma nedeninden çok takdir belgesi almayı

niçin istediği bu kuramın konusudur. Öğrencilerin başarıya sebep olan amaçlarını "öğrenme başarı yaklaşımı" ve "performans başarı yaklaşımı" olarak isimlendirilen iki yönelimle belirlediği öne sürülür (Elliot ve Dweck 1988, akt. Demir Güdül, 2015). Bu ayrıma göre öğrenme başarı yaklaşımına sahip bireyler yeni öğrenmelerle beceri ve yetkinliğini artıran kendi koyduğu ölçütlere göre hareket eden kimselerken; performans başarı yaklaşımına sahip olan kişiler yeteneklerini başkalarıyla karşılaştıran ve onlardan daha yetenekli olduğunu ortaya koymaya çabalayan dışsal ölçütlerle hareket eden kimselerdir. Öğrenme başarı yaklaşımındaki öğrenci kendini geliştirmekten hoşlandığı için çalışmalar yaparken performans başarı yaklaşımındaki öğrenci kendini sosyal çevresine kanıtlamak ve başarısız görünmek istemediği için çalışır (Schunk vd., 2014). Performans başarı yaklaşımı, performans yönelme ve performans kaçınma olarak ikiye ayrılmıştır. Performans yönelme yaklaşımında öğrenci yetkinliğini ve başarısını çevreye kanıtlamak için başarılı olma arzusundayken performans kaçınma yaklaşımında öğrenci yetersiz ve başarısız görünmek istemediği için başarılı olmaya çalışır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Öğrenme başarı yaklaşımı da performans başarı yaklaşımında olduğu gibi iki boyuta ayrılır: öğrenme yaklaşma yaklaşımı ve öğrenme kaçınma yaklaşımı. "Öğrenme yaklaşma" başarı yaklaşımında öğrenci daha önce ulaştığı başarı noktasını üst seviyeye taşıma arzusu ile başarılı olmayı istemektedir. "Öğrenme kaçınma" başarı yaklaşımında ise öğrenci önceki ulaştığı noktadan düşük seviyede kalmamak için başarılı olmayı ister.

Yaklaşma – kaçınma temelli bu sınıflandırma 2x2 başarı yönelimleri modelini doğurmuştur. Özetlenecek olursa başarı yönelimleri kuramındaki dört yaklaşımın ayrımında iki belirleyici vardır:

1. Öğrencinin yetkinliği içsel ölçütlere ya da dışsal ölçütlere dayandırması
2. Öğrencinin yetkinliğe verdiği değerin olumlu ya da olumsuz olması (Elliot ve McGregor, 2001).

Yetkinliğin içsel ölçütlere dayandırılması öğrenme başarı yaklaşımını, dışsal ölçütlere dayandırılması performans başarı yaklaşımını doğurur. Yetkinliğe verilen değerin olumlu olması "yaklaşma" olumsuz olması "kaçınma" olarak nitelendirilir.
Bu sınıflandırma sonucunda en pozitif yönelim öğrenme yaklaşma başarı yaklaşımıdır. Çünkü hem yetkinlik içsel ölçütlere dayandırılmakta hem de yetkinliğe verilen değer olumludur. En olumsuz yönelim ise performans kaçınma yaklaşımıdır çünkü hem

yetkinlik dışsal ölçütlere dayanmakta hem de yetkinliğe verilen değer olumsuzdur (Muraya vd., 2012).

2.1.1.2. Öz Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen Öz Belirleme Kuramı, ABD başta olmak üzere tüm dünyada özellikle eğitim ve spor alanlarında kullanımı hızla artan bir motivasyon kuramıdır. Kuramın açıklama getirdiği konulardan bazıları; yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar, farklı kültürlerde motivasyonun oluşumu ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, motivasyona yönelik çevre etkisi, kişilik gelişimi ve iyi oluş olarak sıralanabilir (Deci ve Ryan, 2008). Bireylerde motivasyonun ortaya çıkmasına sebep olan içsel kaynaklar ve bireyin kendi kendini nasıl motive ettiği de kuramın araştırma alanına girmektedir (Ryan,1995; Ryan ve Deci, 2000b).

Öz belirleme kuramını daha iyi anlamak için öz belirleme kavramının ortaya çıkış sürecine bakmak gerekir. Fransız İhtilali sonrası yıkılan imparatorlukların yerlerine kurulan ulus devletlerin parolası "self determination" yani halkın kendi kaderini tayin etmesi olmuştur (Wehmeyer, 1999). "Kendi kaderini tayin" ifadesi, kuramın bireyin davranışları üzerindeki iradesine yaptığı vurguyla örtüşmektedir. Kuram, insanların üç temel psikolojik ihtiyacı olduğunu ifade eder (Ryan ve Deci, 2000b). Bu üç ihtiyaçtan birisi olan "özerklik" kuramın ismiyle özdeşleşmiştir. Öyle ki Kart Ersoy ve Güldü (2008), kuramın Türkçe karşılığı olarak "özerk benlik yönetimi" ifadesini kullanmışlardır. Kuramın Türkçe karşılığı olarak kullanılan diğer ifadeler "öz belirleme" (Cihangir Çankaya, 2005) ve "kendini belirleme" (Kındap, 2011) olmuştur. Bu çalışmada alanyazında daha çok yer bulması nedeniyle "öz belirleme" ifadesi kullanılmıştır. Öz belirleme, kişinin harekete geçmek için güdülenmesi, eylemleri kendinin başlatması, sorumluluk üstlenmesi ve özerk bir biçimde karar vermesi olarak tanımlanır. (Ryan, 2000) Başka bir ifadeyle öz belirleme; bireylerin seçim tecrübesi sonunda davranışlarının belirleyicisi olması yani yaşamı üzerinde kontrol sahibi olmasıdır (Cihangir Çankaya 2005; Güdül Demir 2015). Deci ve Ryan öz belirlemenin "bir kapasiteden çok ihtiyaç" olduğuna vurgu yapmışlardır (Deci ve Ryan, 1985; akt. Demir Güdül, 2015).

Öz Belirleme Kuramı, insanların karar verirken yer, zaman ve olayı gözettiğini; karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek için alternatif çözümler bulmaya çalıştığını ve aldığı kararların sorumluluğunu üstlendiğini belirtmektedir. Buna göre insanlar, doğuştan gelişmeye ve eylemlerini benliği ile bir bütün haline getirmeye eğilimlidir. Bu eğilimi

doğrultusunda birey, ilgi ve meraklarını göz önünde bulundurarak kendini ve eylemlerini düzenleyebilen aktif bir canlıdır. Yani kuram insanların yaşamları üzerinde söz sahibi olduğunu, zorluklarla karşısında çaba sarf ettiğini kabul eder (Ryan ve Deci, 2000a; Kındap 2011). Öz belirleme düzeyi yüksek bireylerin hedeflerine, ilgilerine ve değerlerine yönelik içgörüleri de yüksektir. Bu da öz belirlenmiş bireylerin iradeli seçim yapabilen ve kendini yönetebilen (self governing) kişiler olmalarını sağlar (Deci ve Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı, biyo-psiko-sosyal ve kültürel ögelere ilişkin üniter bir bakışa sahip olduğu için bu alanların her birine yönelik alt kuramlar oluşturarak bütüncül bir kuram olma yolunda ilerlemiştir. Aşağıda önce Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda geliştirilen altı alt kuram kısaca tanıtılmış ardından araştırmanın konusu olan motivasyona öz belirleme kuramının nasıl yaklaştığı detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.1.2.1. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı (Basic Psychological Needs Theory)

Öz Belirleme Kuramı'nın en çok bilinen alt kuramıdır. Kuram, hayatın ilk evreleriyle birlikte her insan için üç temel psikolojik ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bunlar özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkiselliktir (relatedness) (Ryan ve Deci,2000b; Deci ve Ryan, 2000). Deci ve Ryan, bu ihtiyaçları besin olarak görmektedir. Nasıl bir bitki için gerekli olan güneş, su ve oksijenden biri eksik olursa bitkinin görünümü bozuluyorsa insanın sağlıklı gelişimi ve bireysel bütünlüğü için gerekli besinler olan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları doyurulmadığında da kişi sağlıklı bir gelişim gösteremez (Deci ve Ryan, 1985; 2000; İlhan, 2019). Ryan (1995), ihtiyaçların tek tek doyumu her ne kadar yarar sağlasa da psikolojik iyilik hali ve genel işlevsellik için üç temel ihtiyacın tamamının karşılanması gerektiğini ifade eder. Öz Belirleme Kuramı, özerkliğin işlevsel önemini reddeden öz-yeterlik kuramının (Bandura, 1989) öne sürdüğünün aksine, içsel motivasyonu sürdürmek için hem özerklik hem de yeterlilik ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğini ifade eder. Bu nedenle, kendini yeterli hisseden, ancak özerk olmayan öğrenciler, öğrenme için içsel motivasyonu sürdüremeyeceklerdir. Bugüne kadar düzinelerce deneysel çalışma, Öz Belirleme Kuramı'nın hem özerklik hem de yetkinliğin içsel motivasyonun sürdürülmesi için gerekli koşullar olduğu varsayımını desteklemiştir (Deci ve diğerleri, 1999; akt. Niemiec ve Ryan, 2009).

Üç temel psikolojik ihtiyaç evrensel olmakla birlikte farklı kültürlerde ihtiyaçların doyurulma biçimi açısından çeşitlilik gözlenebilir (Deci ve Ryan, 2000). Örneğin bireyci

topluluklarda özerklik ihtiyacının karşılanması daha kolay olurken ilişkisellik ihtiyacının karşılanması zor olabilir. Tersi şekilde toplulukçu kültürlerde ilişkisellik ihtiyacının karşılanması daha kolayken özerklik ihtiyacını karşılamakta birey zorlanabilir (İlhan, 2009)

Özerklik; bireyin kişiliğiyle onayladığı ve kişiliğiyle bir bütünlük arz eden eylemler gerçekleştirme ihtiyacıdır. Özerklik ihtiyacı bireyin eylemleri başlatma, devam ettirme ve bitirmeye ilişkin; seçim yapma, karar verme, kabul etme ya da reddetme gibi süreçlerin kendi iradesinde olduğunu tecrübe etmesidir (Deci ve Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı'nda evrensel bir ihtiyaç olarak ele alınan özerklik çoğunlukla bağımsızlık kavramıyla karıştırılmaktadır. Özerklikte kişinin çevreden tamamen bağımsız olması değil hedeflerini belirlemede ve göstereceği davranışı seçmede *irade* sahibi olması kastedilmektedir (Ryan ve Deci,2000b).

Yeterlik; kısaca bireyin kapasitesi ve yeteneğini kullanarak dünya ile kurduğu ilişkide kendini etkili hissetmesi olarak ifade edilebilir (Deci,1975; White,1959; Deci ve Ryan 2017). Diğer bir ifadeyle yeterlik, "bir işi yerine getirmek için gerekli olan güce, bilgiye, beceriye sahip olma ve yapabileceğine dair inançların bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Cihangir Çankaya, 2005).

İlişkisellik; yani ilişkili olma ihtiyacı bazı çalışmalarda aidiyet olarak da adlandırılmaktadır. Bu ihtiyaç bireyin çevresinden ilgi ve yakınlık görmesi sonucunda oluşur (Deci ve Ryan,1991). Birey diğerleri ile anlamlı bağlantılar oluşturarak ait olma hissini yaşar (Pala, 2019).

2.1.1.2.2. Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory)

Sosyal çevrenin bireyin içsel motivasyonu üzerindeki etkisine odaklanır. Sosyal çevre kişinin doğuştan gelen içsel motivasyon eğilimini destekleyebilir ya da motivasyonun niteliğini düşürebilir. Bu eğilim desteklenirse içsel motivasyonun ortaya çıkması kolaylaşır. Bireyin yüksek performans göstermesiyle de ilgilenen alt kuram, bunu kişinin sosyal çevre tarafından desteklendiğine dair bilişsel bir değerlendirme yapması ile ilişkilendirir (Vansteenkiste, Niemec, ve Soenens, 2010).

2.1.1.2.3. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory)

Adını dışsal motivasyonun en özerk biçimi olan bütünleşmiş (özümsenmiş) düzenlemeden alan alt kuram, dışsal motivasyonda yer alan dört davranış düzenleme türü

için değişen özerklik düzeyleri dikkate alınarak yapılan sınıflandırmayı açıklar. Bu sınıflandırmada dışsal motivasyon türleri en dışsaldan en özerk biçime doğru gruplandırılır. Buna göre başlangıçta dışsal olarak motive edilen eylemlerin kademe kademe içselleştirilmesine "organizmik bütünleşme süreci" adı verilir (Sheldon, 2001). Bu sürece örnek olarak bir çocuğun diş fırçalama sürecini içselleştirilmesi örnek verilebilir. Başta diş fırçalama eylemini ceza verme ihtimali bulunan annesi söylediği için veya ödül almak için yapan çocuk daha sonraları diş fırçalamadığında kendini suçlu hissettiği için dişlerini fırçalar. Daha sonraları ise düşünsel gelişmelerin de etkisiyle diş fırçalama eylemini değerleri ile uyumlu hale getirir ve sağlık için önemini kavrar (İlhan, 2014) Kuram, açıklamalarında dışsal motivasyonun içselleştirilmesi sürecinde çevresel ve kültürel ögelerin engelleyici ve destekleyici etkileri bulunduğuna da değinmiştir (Ryan, ve Connell, 1989). Dışsal motivasyon türlerine sonraki başlıklarda ayrıntılı olarak değinilmiştir.

2.1.1.2.4. Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientation Theory)

İnsanların özerkliğe varan süreçteki yönelimlerini inceleyen bu alt kurama göre özerk yönelim, kontrollü yönelim ve kişisel olmayan yönelim olarak adlandırılan üç tür nedensellik yönelimi vardır (Ryan ve Deci, 2008). Özerk yönelimde kişi bulunduğu çevrenin kendi doyumunu ve özerkliğini olumlu yönde etkilediğini algılar. Kontrollü yönelimde kişi çevresinden gelen tepkilerin kendi eylemlerini kontrol etme amacı taşıdığına yönelik bir algı içindedir. Kişisel olmayan yönelimde ise kişi hayat amaçları üzerinde kontrolü olduğunu algılayamamaktadır. Bu yönelim motivasyonsuzluk ile örtüşmektedir. İnsanlarda bu üç yönelimin hepsi bulunmakla birlikte eylemlerini hangi yönelime bağlı olarak sergileyeceği kişisel ve sosyal etkenlerle ilgilidir (Deci ve Ryan, 1985).

2.1.1.2.5. Amaç İçeriği Kuramı (Goal Content Theory)

Bireyi motive eden içsel ve dışsal kaynakların ayrımına büyük vurgu yapan amaç içeriği kuramı bu kaynakların kişinin öznel iyi oluş seviyesine olan etkisi araştırır. Hedefleri de içsel ve dışsal olarak ayıran kuram, içsel hedeflerin temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik yeterlik ve ilişkiselliği doyurmaya yönelik "bireysel gelişim", "ilişkiler kurma" ve "bir gruba ait olma" gibi hedefler olduğunu belirtir. İçsel hedeflere yönelik eylemler sergilenirken alınan keyif birey için ödül niteliğindedir. Dışsal hedefler

ise doyurulmamış olan üç temel psikolojik ihtiyacın yerine koyulmaya çalışılan, "dış görünüm" ve "popülerlik" gibi dışsal nedenlerle gerçekleştirilen amaçları kapsar (Kasser ve Ryan, 1996). Amaç içeriği kuramına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, içsel hedeflerin üç temel psikolojik ihtiyacın yanında öznel iyi oluş seviyesini de yükselttiği belirtilirken; dışsal hedeflerin ise dışarıya odaklanarak kişinin benlik değerinin onaylanması ve başarılı olma duygusunun yükselmesiyle ilişkili olduğu belirtilir (Vansteenkiste, Soenens ve Duriez, 2008).

2.1.1.2.6. İlişki Motivasyon Kuramı (Relationships Motivation Theory)

Son oluşturulan alt kuram olan ilişki-motivasyon kuramı insanların birbirleri ile kurduğu sosyal ilişkilerin öznel iyi oluşta ve üç temel psikolojik ihtiyacın doyumunda önemli rol oynadığını belirtir (Deci ve Ryan, 2014). Yani çevreyle kurulan ilişkide sadece ilişkisellik ihtiyacı değil özerklik ve yeterlik ihtiyaçları da önemlidir. Kurulan yakınlıktan doyum sağlamak için yakınlığın özerk bir motivasyonla kurulması ve bireyin yakınlığı devam ettirebilme konusunda kendini yetkin hissetmesi gerekir. Yapılan çalışmalar diğer insanlarla kurulan yakınlığın kalitesinde özerklik ve yeterlik ihtiyaç doyumunun ilişkisellik ihtiyacından ayrı olarak etkileri olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle bu alt kurama göre insanlar arasında kurulan ilişkiler için üç temel psikolojik ihtiyaç doyumunun da katkısı vardır (La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci, 2000).

2.1.1.3. Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon

Daha önceki motivasyon kuramları motivasyonun varlığı ve yokluğu ile ilgilenirken Öz Belirleme Kuramı, motivasyonu eylemin sebebini dikkate alarak türlere ayırmıştır (Deci ve Ryan 2009). Kuram, motivasyonun çok boyutlu olduğunu, bu yüzden ne kadar olduğundan ziyade motivasyonun türü ve kalitesinin önemli olduğunu savunur (Ryan ve Deci, 2000b). Kuram, motivasyonu ilk olarak özerk ve kontrollü motivasyon olarak ikiye ayırır. Bu ayrımın yapılmasında çevrenin, kişinin temel psikolojik ihtiyaçları üzerinden öz belirleme düzeyine yaptığı etki başrolü oynar. Öz belirlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin davranışlarını bir baskı altında kalmaksızın kendi isteğiyle oluşturması gerekir (Pala, 2019). Ancak bu her zaman mümkün olmaz. Çevrenin davranışlar üzerindeki etkisini dikkate alan Öz Belirleme Kuramı'na göre çevre etkisi kuramın evrensel olarak nitelendirdiği temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasında ortaya çıkar. Öz Belirleme Kuramı'na göre temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik, yeterlik

ve ilişkiselliktir. Kişinin içinde bulunduğu çevre bu üç ihtiyacın doyurulmasını destekliyorsa bireyin öz belirleme düzeyi yükselir. Böyle bir çevre özerkliği destekleyici çevre olarak adlandırılır. Kişinin çevresi üç temel ihtiyacın doyurulmasında engelleyici olursa bireyin öz belirleme düzeyi düşer. Böyle bir çevre kontrol edici çevre olarak adlandırılır. Özerkliği destekleyici çevre özerk motivasyonun oluşmasını sağlarken kontrol edici çevre kontrollü motivasyonun ortaya çıkmasına neden olur (Cihangir Çankaya, 2005; Demir Güdül, 2015). Özerk motivasyonda bireyin iradesi ve seçimi söz konusuyken kontrollü motivasyonda ise mecburiyet ve boyunduruk altında bulunma söz konusudur. Özerk motivasyonla hareket eden kişi davranışlarını hür iradesiyle oluşturur. Bu kişinin seçim hakkı vardır (Vansteenkiste, Sierens, Soenes, Luyckx, ve Lens, 2009). Özerk motivasyon sınıflamasının içine içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun içselleştirilmiş türleri girmektedir. Seçim yerine "uyma" davranışının söz konusu olduğu kontrollü motivasyonun kapsamına ise dışsal motivasyonun içselleştirilmemiş türleri yani otoriteden çekinme veya çevreye uyum sağlama için gerçekleştirilen davranışlar bulunur (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan,1991).

Öz Belirleme Kuramı, motivasyonu özerk ve kontrollü olarak ayırmakla yetinmemiş eylemin gerekçesini dikkate alarak geniş bir spektrumda sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre motivasyon; eylemlerin içsel gerekçelere bağlandığı "içsel motivasyon", eylemlerin dışsal gerekçelere dayandırıldığı "dışsal motivasyon" ve içsel ya da dışsal bir gerekçelendirme yapılamayan "motivasyonsuzluk" (amotivasyon) olarak üçe ayrılır (Deci ve Ryan,1985). Kuramın diğer kuramlardan ayrıldığı ilk nokta motivasyona yönelik yalnızca içsel ve dışsal olarak bir sınıflama yapmamakta, amotivasyonun da içinde bulunduğu üçlü bir sınıflamaya gitmektedir (Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyonu bir bütün olarak ele alan kuramcılar (örneğin Bandura, 1986) yalnızca motivasyon ve motivasyonsuzluk arasındaki ayrımla ilgilenmiştir. Oysa Öz Belirleme Kuramı, dışsal motivasyonu bireyin özerk hissetme durumuna göre çok sayıda alt boyuta ayırmış ve bu alt boyutlarda sağlanan geçişlerle dışsal motivasyonun içselleştirmesi sürecine geniş yer vermiştir (Deci ve Ryan,1985). Bu, Öz Belirleme Kuramı'nın diğer kuramlardan ayrıldığı ikinci noktadır. Aşağıda Öz Belirleme Kuramına göre motivasyonun sınıflandırılması gösterilmiştir.



Şekil 2. Öz Belirleme Kuramına Göre motivasyonun sınıflandırılması

2.1.1.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin bir eylemi kendi yararı için gerçekleştirmesi olarak açıklanabilir (Pintrich ve Schunk, 1996; Wlodkowski,1998). Reeve, içsel motivasyonu kişinin kendi ilgileri ile meşgul olması kendi kapasitesini denemesi ve böylelikle ilerleme kaydetmesi için gerekli olan doğuştan gelen istek olarak ifade eder (Reeve, 1996). Diğer bir tanıma göre içsel motivasyon, eylemi yapmaktan doğan doyumdan öte hiçbir baskı altında kalmadan onu gerçekleştirmeye götüren şeydir (Raffini,1996; Malone ve Lepper, 2021).

Öz Belirleme Kuramına göre ise içsel motivasyon kişinin bir aktiviteyi içsel olarak tatmin duygusu yaşadığı için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Bu tatmin duygusuna kaynaklık eden şey eylemin kişi için mutluluk verici ve ilgi çekici olmasıdır. Ryan ve Deci bu ilginin insan gelişimi için büyük önem taşıyan doğuştan gelen merak ve keşif isteği olduğunu belirtir (Ryan ve Deci, 2000a). Diğer bir ifadeyle içsel motivasyon ile dünyaya gelen birey, çevresindeki bilgiyi araştıp gözden geçirerek özümser. Bu süreç sayesinde kişi hem istek ve meraklarının farkına varır hem de düşünsel, duygusal ve davranışsal olarak gelişir (Ryan ve Deci, 2017). Sağlıklı bir bebeğin ortada bir ödül

olmasa dahi hareketli, meraklı ve sevinçli olması insanların doğuştan içsel motivasyon eğilimine sahip olduğuna güzel bir örnektir (Harter, 1978).

İçsel motivasyonla gerçekleştirilen eylemlerin sebebi dıştan gelecek bir baskı veya ödül değildir. Çünkü kişi, eylemi gerçekleştirmeyi içinden gelerek ve özgür bir şekilde kendi isteği ve iradesi ile tercih eder (Ryan ve Deci, 1985; 2000; 2017). Örneğin bireylerin hobilerine zaman ayırması ve yaptıkları planlar için tutkuyla çalışmaları içsel motivasyonla gerçekleştirilen aktivitelere örnek verilebilir. Bu aktiviteler kişi için heyecan verici ve içsel olarak pekiştiricidir (Petri ve Govern, 2004). İçsel motivasyonla hareket eden bir öğrencinin derse girme sebebi belli konular hakkında daha çok şey öğrenmenin ona doyum sağlamasıdır (Deci,1975; Ryan ve Deci, 1985). Öz Belirleme Kuramı, içsel motivasyonun nedenlerinden çok onun artması, azalması ya da sürdürülmesi için gerekli şartlara odaklanır. İçsel motivasyonun artması ya da azalması üç temel psikolojik ihtiyacın çevre tarafından desteklenmesi ve engellenmesiyle ilişkilidir. Temel psikolojik ihtiyaçların çevrece desteklenmesi içsel motivasyonu artırırken bu ihtiyaçların engellenmesi içsel motivasyonu azaltır (Ryan ve Deci, 2000b). Öz Belirleme Kuramına göre özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının doyumu içsel motivasyon için başat rol oynar (Vallerand vd., 1992). Bir eylemi gerçekleştirirken kurulan iletişimle ya da verilen dönüt veya ödüllerle kişinin kendini yeterli hissetmesi sağlandığında yani yeterlik ihtiyacı doyurulduğunda bu kişinin ilgili davranışa yönelik içsel motivasyonunu artar (Deci, 1975). Örneğin davranışı takdir edilen öğrencinin o davranışa yönelik içsel motivasyonu artar. İçsel motivasyonun artmasında kişinin kendini yeterli görmesi kadar o eylemi gerçekleştirme kararını kendi vermesi yani özerk hissetmesi de önem taşır. Kişinin seçim hakkı olması, hislerinin onaylanması ve ihtimalleri kendisinin değerlendirmesi özerklik ihtiyacının doyurulmasını sağlayarak içsel motivasyonu artırırken; hedefleri çevrenin belirlemesi, sürenin sınırlı olması, zorlama ve tehdit gölgesinde yapılan değerlendirme ve yönlendirmeler ise özerkliği engelleyerek içsel motivasyonu azaltır (Deci ve Ryan, 1985). Özerklik ve yeterlik ihtiyaç doyumları içsel motivasyon için baş rolü oynamakla birlikte tek başlarına yeterli değillerdir. Temel psikolojik ihtiyaçlardan olan ilişkisellikte içsel motivasyon için önemlidir. İlişkiselliğin içsel motivasyon için önem sırasında diğer iki ihtiyaçtan daha sonra gelmesinin nedeni yalnız çocukların da içsel motivasyonla eylemler gerçekleştirebilmesidir (Kındap, 2011). İlişkiselliğin etkisi bir bebeğin içsel motivasyonu doğrultusunda, keşfetme arzusu içinde çevresiyle ilgilenme davranışında görülebilir. Bebeğin bakım veren kişiye güvenli bağlanması onun keşfetme arzusunu desteklemekte dolayısıyla içsel motivasyonunu

olumlu yönde etkilemektedir (Kındap, 2011). Öğretmenlerinin mesafeli ve umursamaz olduğunu belirten öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu örnek ilişkisellik ihtiyacının karşılanmamasının içsel motivasyona olumsuz etkisini gösterir niteliktedir (Ryan ve Grolnick, 1986).

Deci (1975), içsel motivasyonun belirli alanlara göre ayrılabileceğini belirtmiş ancak bu alanların neler olabileceğine değinmemiştir. Akademik motivasyon üzerine ölçek geliştirme çalışmaları da yapan Vallerand ve ekibi içsel motivasyon alanyazınına dayanarak içsel motivasyonun üç türü olduğunu açıklamışlardır. Bunlar bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve deneyim hazzı yaşamaya yönelik içsel motivasyondur (Vallerand, Blais, Brière, ve Pelletier, 1989).

Bilmeye yönelik içsel motivasyon eğitim araştırmalarında en çok araştırılan içsel motivasyon türüdür. Bireylerin keşfetme, merak, öğrenme hedefleri ve içsel bilgi birikimi bilmeye yönelik içsel motivasyonu oluşturur. Öğrencilerin yeni bir şey keşfederken, öğrenirken ya da anlamaya çalışırken yaşadığı haz, bilmeye yönelik içsel motivasyonun göstergesidir (Vallerand vd. 1992).

Başarmaya yönelik içsel motivasyon daha çok gelişim psikolojisi alanında incelenmekle birlikte ustalık motivasyonu adı altında eğitim alanında da çalışılmıştır (Harter, 1981). Deci ve Ryan insanların kendilerini yakın hissetmek ve eşsiz başarılar ortaya koymak için çevreyle etkileşime girdiğini ileri sürerler (Deci ve Ryan, 1985). Sonuçtan çok başarma sürecine odaklanmayı gerektiren başarmaya yönelik içsel motivasyon, öğrencilerin etkinliklere bir şeyler başarma ya da oluşturmaya çalışırken yaşadıkları zevk için katılmak istemeleridir. Örneğin bir dönem ödevini, yalnızca onu yapması gerektiği için değil kendini aşma gayesiyle tamamlayan öğrenciler başarmaya yönelik içsel motivasyonla hareket etmektedirler (Vallerand vd. 1992).

Deneyim hazzı yaşamaya yönelik içsel motivasyon; bir aktivitenin duyusal zevk ve estetik deneyimler yaşamak için yapılmasını sağlayan içsel motivasyon türüdür. Bu eylemler yapılırken birey heyecan, eğlence ve haz gibi coşkulu duygular hisseder. Eylemlerin dinamik ve bütünsel bir akış hissi içinde gerçekleştirilmesi bu içsel motivasyon biçiminin göstergesidir. Doruk deneyimler (peak experience) üzerine yapılan araştırmalar içsel motivasyonunun bu türü ile yakın ilişkilidir. Keyif verici sınıf tartışmalarının heyecanını deneyimlemek için okullara giden ya da sürükleyici sayfaları okurken duyduğu bilişsel haz için kitap okuyan öğrenciler deneyim hazzı yaşamaya yönelik içsel motivasyonla hareket etmektelerdir (Vallerand vd.,1992).

Öz Belirleme Kuramına göre içsel motivasyonun insanlar için önemi büyük olmakla birlikte tüm eylemlerin içsel motivasyonla gerçekleştirilmesi olası değildir. Bunda ilk çocukluk yıllarının ardından özerkliğin çevre tarafından baskılanması ve okulun başlamasıyla çocuklara düşen yükümlülüklerin artması önemli rol oynamaktadır (Ryan ve La Guardia, 2000).

2.1.1.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine bireyin doyum sağlamak ya da keyif alma arzusuyla değil, bir amaca ulaşmak amacıyla araç olarak gerçekleştirdiği davranışları yapmasını sağlayan motivasyon türüdür (Deci,1975). Diğer bir ifade ile insanların eylemlerini dışsal etkenler doğrultusunda sergileme dürtüsü olarak da ifade edilebilir (Ryan ve Deci, 2000c). Dışsal motivasyonla hareket eden birey eylemin kendisi için değil onun sonucu için hareket eder (Deci ve Ryan,2000). Dışsal motivasyonda öğrenciler eylemlerini takdir edilmek, ödüllendirilmek, negatif değerlendirmelerden kaçınmak ya da suçluluk hislerine yakalanmamak için gerçekleştirirler (Yurt ve Bozer, 2015; Calp, 2013). Öz Belirleme Kuramı, çoğu kuramın aksine dışsal motivasyona tamamen olumsuz bakmaz. Bireyde davranışı düzenlerken oluşan irade seviyesine göre bazı dışsal motivasyon türlerinin özerk olabileceğini belirtir. Buna örnek olarak seçkin bir okula gidebilmek için ödevlerini yapan bir öğrenci ile ailesinin tepkisinden çekindiği için ödevlerini yapan bir öğrenci örnek verilebilir. Her iki öğrencinin davranışında da dışsal motivasyon söz konusu olmakla beraber ilk öğrencinin davranışında kişisel seçimi söz konusudur. Ancak aile tepkisinden çekinerek ödev yapan öğrenci davranışını baskıdan çekindiği için gerçekleştirmektedir. Yani iki davranışın düzenlenmesindeki özerklik miktarı farklıdır (Ryan ve Connell, 1989; Kındap,2011).

Dışsal motivasyonda içsel motivasyona kıyasla daha karmaşık süreçler yer alır bunun nedeni kişinin doğal olarak ne yapacağı ile ondan ne yapması istendiği konusundaki çelişkileri çözmek için daha fazla düzenleme derecesi gerektirmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin dışsal motivasyonu nasıl edindiği ve sürdürdüğü Öz Belirleme Kuramı'nın yanıt aradığı noktalardandır. Bu süreçte içselleştirme ve bütünleştirme kavramları önemli rol oynar. Kuram, içselleştirme ve bütünleştirme süreci ile dışsal sebeplerin içselleştirilebileceğini böylece kontrollü motivasyonun özerk motivasyona dönüştürülebileceğini savunur (Demir Güdül, 2015). ***İçselleştirme (internalization)*** bireyin dış kaynaklardan gelen bir eylemin değerini ve ona ait düzenlemeyi içine alması

yani onaylaması ve hazmetmesidir. ***Bütünleştirme (integration)*** ise içe alınan bu düzenlemenin bireyin benlik kavramına yerleşmesi ve benlikle birlikte dönüştürülmesidir. Bireyin düzenlemeleri kişiliğiyle ne oranda bütünleştirdiğine bağlı olarak içselleştirme derecesi de değişir. Eyleme yönelik motivasyonun isteksizlikten pasif itaate oradan da aktif katılıma kadar nasıl farklılaşabileceği içselleştirme süreciyle anlaşılabilir (Ryan ve Deci, 2000c). Öz Belirleme Kuramına göre birey davranışsal düzenlemeleri içselleştirerek onları kişiliğiyle kesiştirdiğinde daha çok özerklik duygusu yaşamakta yani öz belirleme düzeyi yükselmektedir (Kındap, 2011).

Öz Belirleme Kuramı, dışsal motivasyonla eyleme geçen davranışları öz belirleme miktarına bağlı olarak dörde ayırır. Öz belirleme düzeyine göre düşükten yükseğe doğru sıralanacak olursa bunlar dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşimsel düzenleme (identified regulation) ve özümsenmiş düzenlemedir (integrated regulation) (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Bu aşamalar gelişimsel olarak ilerlemeyebilir. Birey önceki yaşantıları ve çevresel faktörlerin etkisi çerçevesinde bu sıralamanın herhangi bir yerinden davranışlarını düzenlemeye başlayarak onu kişiliğiyle bütünleştirebilir (Ryan, 1995). Dışsal motivasyonun dört düzeyi aşağıda açıklanmıştır.

Dışsal Düzenleme (External Regulation)

Dışsal motivasyonun en az özerk hali olan dışsal düzenlemede davranış dışsal bir ödül, dışsal bir talep veya kısıtlama gibi dışsal faktörlerin etkisinde gerçekleştirilir. İnsanlar dışsal düzenlenmiş davranışları genelde yabancılaşmış ya da kontrollü biçimde deneyimlerler. Bu nedenle dışsal düzenlemede dışsal nedensellik söz konusudur (bkz. Şekil 2) Erken dönem laboratuvar çalışmalarında sık gözlenen ve içsel motivasyonun tam tersi olan dışsal düzenleme, edimsel kuramcıların kabul ettikleri tek motivasyon çeşididir (örneğin Skinner,1953). Dışsal düzenlenmiş motivasyonla hareket eden bir öğrencinin davranışını şu sözlerle açıklaması beklenir: "Sınavdan önceki gece çalışırım çünkü ailem beni sıkıştırır" (Ryan ve Deci, 2000c; Vallerand vd., 1992).

İçe Yansıtılmış Düzenleme (Introjected Regulation)

İçe yansıtılmış düzenlemede bireyler davranışlarını kaygı ve suçluluktan kaçınmak, benliğini güçlendirmek ya da gurur duygusu yaşamak için örtük bir baskı doğrultusunda gerçekleştirir. İçe yansıtma yapılırken birey çoğunlukla benlik saygısını ve değer hissini yaşamak için daha önce dışsal gerçekleştirdiği davranışı benliği ile

uyumlu hale getirmeye çalışır. Ancak davranış koşula bağlı bir benlik saygısı tarafından düzenlendiği için özerk değil kontrollü motivasyon söz konusudur. Bu düzenleme ile birlikte kişi, davranışlarının nedenini içselleştirmeye başlasa da bu içselleştirme geçmişte dışsal etkiyle yapılan davranışlarla sınırlı kaldığı için öz belirlenmiş davranış söz konusu değildir. Bu dışsal motivasyon türünde içe yansıtılan eylem benliğin bir parçası olarak deneyimlenemez. İçe yansıtılmış motivasyonla hareket eden bir öğrenci durumunu "Sınavlardan önceki gece çalışırım çünkü iyi bir öğrencinin böyle yapması gerekir" sözleriyle ifade eder (Ryan ve Deci, 2000c; Nicholls,1984; Ryan,1982; Vallerand vd., 1992).

Özdeşimsel Düzenleme (Identified Regulation)

Tanımlanmış düzenleme adı da verilir. İlk iki türe göre daha özerk bir dışsal motivasyon olan özdeşimsel düzenlemede birey sergilediği davranışa değer vermeye başlar ve eylemin kendi için önemli olduğu kanısına varır. Yani davranışının bireysel önemi ile özdeşleşir. Özdeşimsel düzenleme motivasyonu ile hareket eden öğrenci davranışını "bu gece çalışmayı seçtim, çünkü bu benim için önemli" sözleriyle açıklar. Okuma fişlerini yaşam hedefi olarak önemsediği "yazı yazma" ile ilgili gördüğü için ezberleyen bir çocuk bu öğrenme eyleminin değeriyle özdeşleşmiştir. (Ryan ve Deci, 2000c; Vallerand vd., 1992).

Özümsenmiş Düzenleme (Integrated Regulation)

Bütünleşmiş düzenleme olarak da adlandırılan bu düzey dışsal motivasyonun en özerk biçimidir. Bireyin yaptığı düzenlemeleri tamamen özümsemesi olan entegrasyon sürecinin gerçekleşmesi için bireyin kendi kendini incelemesi ve yeni düzenlemeleri diğer değer ve ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmesi gerekir. Böylece kişi eylemleriyle bütünleşir (Deci ve diğerleri, 1991). Kişi bir davranışın nedenlerini ne oranda içselleştirir ve özümserse dışsal motive olan bu davranışın öz belirlenme derecesi aynı oranda artar. Bu yönüyle özümsenmiş düzenleme ile içsel motivasyon birbirine benzer. Buna karşın bu düzey dışsal motivasyon çatısı altında bulunur. Bunun sebebi özümsenmiş düzenleme ile motive edilmiş davranışın her ne kadar istekli ve kişi tarafından değer verilerek yapılıyor olsa bile davranışın kendinden ziyade getireceği araçsal getirileri için yapılıyor olmasıdır (Ryan ve Deci, 2000a). Vallerand vd. (1992) motivasyonu ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirirken dışsal motivasyonu Öz Belirleme Kuramı'nın dörtlü sınıflandırma biçiminin aksine üç türe ayırmışlardır. Bunun sebebi özümsenmiş

düzenleme ile özdeşimsel düzenlemenin katılımcılar tarafından ayırt edilememesi nedeniyle tek boyutta ele alınmasıdır.

2.1.1.3.3. Motivasyonsuzluk (Amotivasyon)

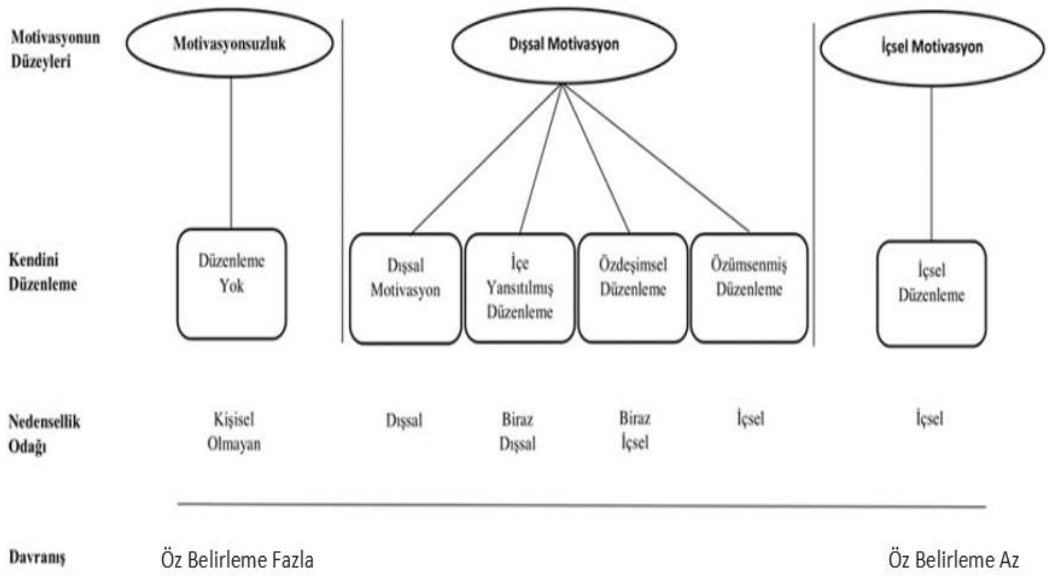
Bir durum yönetilemez olarak yorumlandığında, yani kişinin hedeflediği sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz olarak algılaması durumunda motive edici olmaz. Amotivasyon ya da motivasyonsuzluk olarak adlandırılan bu durum, eyleme değer vermeme (Ryan, 1995), eylemi yerine getirecek yeterlik hissine sahip olmama (Deci, 1975) ve eylemin sonucuna ilişkin beklenti taşımama (Seligman, 1975) ile karakterizedir. Bu kişiler eylemi sergilemek için dış kaynaklı bir baskı da hissetmezler (Demir Güdül, 2015). Harekete geçme niyetinden de yoksun olan bu bireyler Öz Belirleme Kuramı'nın tüm motivasyon türlerini düzenleme tarzı ve nedensellik odağı açısından sınıflandırdığı diyagramda (Şekil 3) en solda yer alırlar. Çünkü amotive bireyler kişisel nedensellik duygusuna sahip değillerdir (Ryan ve Deci, 2000c).

Amotivasyon çoğunlukla bireyin performansı hakkında sürekli olarak olumsuz geribildirim almasıyla, üst üste gelen başarısızlıklarla ya da bireyin sonuçların koşulsuz olarak oluştuğuna inanmasıyla ortaya çıkar. Motivasyonsuzluğa halsizlik, çaresizlik, depresyon ve kendini aşağılama gibi duygusal ve bilişsel durumlar eşlik edebilir (Deci ve Ryan, 1985). İnsanların eylemleri ve sonuçları arasındaki ilişkileri algılayamadıklarında ortaya çıkan amotivasyona sahip bireyler ne içsel ne de dışsal olarak motive değillerdir (Ryan ve Deci 2000b). Bu bireyler yetersizlik hisleri ve kontrol edemezlik beklentileri içindelerdir. Yani eylemlerine kendi kontrolleri dışındaki güçlerin neden olduğunu algısı taşırlar. Kendilerini davranışlarından kopuk hissederler. Bu yüzden akademik etkinlikler için daha az efor sarf ederler. Okulda zaman kaybettiği düşüncesi taşıyan motivasyonsuzluk içindeki öğrenci adeta yanılgılarından arındığını düşünerek neden okula gittiğini sorgulamaya başlar ve akademik etkinliklere katılmayı bırakabilir (Vallerand vd., 1992; Ryan, 1995; Calp, 2013). Davranış sergilemeye yönelik isteksizlik içinde bulunan motivasyonsuz bireyler için o etkinliği gerçekleştirmek bir anlam ifade etmez. Bu yüzden böyle bir öğrenci eyleme geçmek için girişimde bulunsa bile bu eylemi neden gösterdiğinin farkında değildir. Deci ve Ryan özellikle yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaç doyumlarının engellenmesini motivasyonsuzlukla ilişkilendirmiştir. Motivasyonsuzluğun "ilgiyi kesme, negatif duygular ve kendini takdir etmeme" ile eşleştirilebileceğini belirten Calp (2013), amotivasyonu; vazgeçmişlik, niyetsizlik,

içermesi nedeniyle öğrenilmiş çaresizliğe benzetmiştir. Buna göre amotivasyon isteksizlik ve irade yoksunluğu ile karakterizedir.

Deci ve Ryan (1985), isyan ve motivasyonsuzluğu ayırt etmenin önemli olduğunu belirtir. İsyanda kontrole karşı gösterilen tepki, bireyi istekli veya isteksiz bir biçimde kontrollere karşı hareket etmeye yönlendirir. İsyanda kişi davranışı onaylamakta ve ifade ettiği duygu veya davranışı her ne kadar çatışmalı da olsa kasıtlı olarak yönlendirmektedir. Motivasyonsuzlukta ise, kontrol (güç) kişiyi ezer ve bir kasıtlılık, davranışın onaylanması ya da güçlerin yönlendirilmesi yoktur. Motivasyonsuzluk çoğunlukla önceden tahmin ya da kontrol edilemeyen dış güçlerin etkisi ile oluşan ve bu satıra kadar bahsettiğimiz "çaresizlik" bağlamında incelenmiştir. Bu türdeki motivasyonsuzluk, dünyanın bireye koyduğu sınırlar nedeniyle oluşan motivasyonsuzluktur. Oysa iç sınırlarla ilgili motivasyonsuzlukta yaşanabilir. Bu ikinci türdeki motivasyonsuzlukta birey adeta kendi içindeki güçler tarafından boğulur. Deci ve Ryan içsel sınırlar nedeniyle yaşanan motivasyonsuzluğa öfkesine ya da kıskançlığa yenik düşerek kontrol dışı davranan insanları örnek verirler. İçsel sınırlar nedeniyle oluşan amotivasyon bireyin duygu ve davranışlarını düzenlemek için yeterli seviyede olmadığı anlamına gelir. Çünkü duygu ve davranışlar taşarak bireyi motivasyonsuz bırakır (Deci ve Ryan, 1985).

Öz Belirleme Kuramı'nın motivasyon düzeylerini; kedini düzenleme seviyesi, nedensellik odağı ve davranışın öz belirlenme (özerklik) düzeyi açısından nasıl ele aldığı aşağıdaki Şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3. Öz Belirleme Kuramı'na göre motivasyon düzeyleri, davranışı düzenleme biçimleri ve nedensellik odağı

2.1.2. Yeterlik Algısı

Yeterlik, bireyin çevresiyle aktif bir biçimde etkileşime girebilme kapasitesidir (White, 1959). Yeterlik kavramı, motivasyon (Hofer, 2002), ebeveyn ve öğretmenden algılanan özerklik desteği (Guay, Boggiano ve Vallerand, 2001) umut (Kenny vd., 2010) ve iyimserlik (Castro, Rovira, Dova ve Edo, 2009) ile ilgili araştırmalarda önemli bir değişken olarak öne çıkmıştır. Yeterliğin birçok kavramla ilişkili olması onu tanımlamayı zorlaştırmıştır. Kimi araştırmacılar yeterliğin çevreyle kurulan ilişkideki etkililiğine vurgu yapan bütüncül bir tanım kullanır. Bu tanıma göre yeterlik taleplere esnek, uyarlanabilir yanıtlar üretme, çevrede fırsatlar yaratma ve bunlardan yararlanma olarak tanımlanabilir (Water ve Sroufe, 1983). Sokrates'te bu bütüncül tanıma benzer bir biçimde yeterli insanı "yaşadığı koşulları iyi idare edebilen, ortaya çıkan durumlarda doğru yargıya varabilen ve bu durumlara genelde uygun hareket tarzıyla karşılık veren kişiler" olarak tanımlamıştır. Kimi araştırmacılar ise yeterlikle ilişkili özellik ve beceriler listesi sıralamaya çalışarak daha spesifik ve ölçülebilir bir tanım üzerinde durmuşlardır. Örneğin Anderson ve Messick (1974), sosyal yeterliği oluşturan 29 beceriyi sıralamışlardır. Bu beceriler kişisel bakım gibi gözle görülebilir bir kriterden gerçekçi benlik değerlendirmesi gibi soyut ölçütlere kadar geniş bir çerçevede ele alınmıştır. Water

ve Sroufe, 1977 ve 1983 yıllarında yaptıkları çalışmalar sonucunda biri kaynakları etkili kullanmaya biriyse becerilere vurgu yapan bu iki tanımın da eksik yönleri olduğunu belirtmiş ve yetkinliği gelişimsel bir perspektifle ele almışlardır. Bu yeni bakışa göre her gelişim dönemindeki yeterlik sonraki gelişim dönemi için bir temel oluşturur. Water ve Sroufe (1983) önceki tanımlarda belirtilen koşullara uygun yanıt geliştirmenin yani adaptasyonun başlı başına yeterlik göstergesi olamayacağını belirtmiş ve eleştirmişlerdir. Buna örnek olarak bir bebeğin istismar ve reddedilme sonrası insanlarla temastan çekilme tepkisi vermesinin hayatta kalmak için bir adaptasyon olsa bile akranlarla ve yetişkinlerle teması engellediği için bir yeterlik göstergesi olamayacağını vermişlerdir (Egeland ve Sroufe, 1981).

Öz Belirleme Kuramı'na göre ise yeterlik üç temel psikolojik ihtiyaçtan (özerklik, yeterlik, ilişkili olma) biridir. Ryan ve Deci, (2017) yeterliği, bireyin kapasitesini ve yeteneklerini kullanarak çevresiyle gerçekleştirdiği yaşantıda etkili hissetmesi olarak tanımlamıştır. Yeterlik, amaçlanan sonuçlara ulaşmada etkili olmak (Reis vd., 2000) ve çevreyle kurulan etkileşimde kendini yeterli hissetmektir (Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004). Yeterlik duygusunu yaşayan kişiler, hedeflerine başarılı biçimde ulaşacaklarına inanmaktadırlar (Williams vd., 2002). Öğretmen, öğrencilerin yeterli olduklarına dair olumlu duygular beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde öğrencilerin yeterlik algısı olumlu yönde etkilenmektedir. Ergenlerin başarılı bir kimlik gelişimi, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması ve geleceğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi için yeterlik algılarının pozitif yönde desteklenmesi de önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin yeterli olduklarına dair olumlu duygular beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde öğrencilerin yeterlik algısı olumlu yönde etkilenmektedir (Slavin, 2003).

Yetkinlik beklentisi yeterlikle yakın ilişkili bir kavramdır. Yetkinlik beklentisi; bireyin bir etkinliği başarılı bir biçimde yapma konusunda kendine duyduğu inançtır. Bireyler istedikleri sonuca kendi çabalarıyla ulaşabileceklerine inanmazlarsa harekete geçmekte güçlük yaşayacaklardır. Dolayısıyla bir işi başarıyla tamamlamak için yeteneğe sahip olmak kadar bireylerin yetenekli olduklarına inanmaları da önemlidir (Bandura, 1977; 1996 akt. Cihangir Çankaya, 2005). İşte tam bu noktada yeterlik algısı kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Yeterlik algısı, çevreyle etkileşime girme kapasitesi hakkında kişinin kendini nasıl gördüğü olarak tanımlanabilir. Bireyin yeterliğini nasıl algıladığı, çevreyle kuracağı etkileşimde onun davranışını belirleyen önemli bir ölçüttür. Yeterlik algısı kişinin kendi istek ve seçimleri doğrultusunda belirleyici bir faktördür (Edmonto, 2003; akt. Cihangir Çankaya, 2005). Kişinin yeterlik algısı yaşamının çeşitli alanlarında

farklı miktarda olabilir. Örneğin bir spor dalında kişi kendini yeterli algılarken okulda gördüğü bir ders için yeterliliğini düşük algılayabilir. Yeterliğe ilişkin olumlu algılar; neşe, gurur ve mutluluk gibi duygularla karakterize edilirken yeterlik ile ilgili olumsuz algılar başarısızlık, üzüntü, utanç ve kaygı gibi duygularla karakterize edilir (Cambridge Dictionary of Psychology, 2009). Blechman ve diğerleri (1985), akademik ve sosyal yeterlik algıları yüksek bireylerin benlik saygılarının daha yüksek olduğunu ve daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Düşük yeterlik algısı; bozulmuş problem çözme becerisi, başarı sonuçları hakkında işlevsel olmayan nedensel çıkarımlar ve azaltılmış başarı hedefleri ile ilişkilidir. Yeterliğe ilişkin hatalı çıkarımlar ise başarısızlık, depresyon ve kişisel çaresizlik ile ilişkili bulunmuştur (Philips, 1984).

Harter (1982), geliştirdiği yeterlik algısı ölçeğinde bilişsel, sosyal ve fiziksel yeterlik boyutlarına yer vermiştir. Bu çalışmada ise Özer ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği akademik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşan yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Bu doğrultuda akademik yeterlik ve sosyal yeterlik olarak iki boyut açıklanmıştır. Blechman ve arkadaşlarının çalışması akademik ve sosyal yeterliğin algılanan ergen yeterliğinin birbirinden bağımsız iki boyutu olduğunu desteklemiş ve bu ikili yapının işlevsel olduğunu doğrulamıştır (Blechman, Tinsley, Carella ve McEnroe, 1985). Aşağıda bu boyutlar açıklanmışır.

2.1.2.1. Akademik Yeterlik

Akademik yeterlik, dersleri anlamada ve derse katılmada zorlanmama, okul dışında da derslerle ilgilenmekten keyif alma, ev ödevlerini yapabilme yeterliğine sahip olma, sınavlarda başarılı olma, yeteneklerinin farkında olma (Blechman vd., 1985); sınıftaki performansı hakkında iyi hissetme (Harter, 1982); gibi özelliklerle ilişkilidir. Blechman ve arkadaşları akademik yeterliği ölçerken çocukların günlük sınıf içi performanslarını uzun süre incelemiş, dersin amaçları konusunda uzman değerlendiriciler öğrencilerin performanslarına bakarak günlük puanları kaydetmiş ancak başarı puanının yüksekliğinden çok onun öğrencinin düzeyine ve zaman içindeki tutarlılığına bakarak yeterliği ölçmüşlerdir. Akademik yeterlik akademik başarı ile yakın ilişkili olduğu için zaman zaman bu iki kavram karıştırılabilmektedir. Akademik yeterlik ödevler ve sınav sonuçları gibi performansa ilişkin göstergelerden daha fazlasını içermektedir. Başka bir deyişle akademik başarı yukarda da belirttiğimiz üzere akademik yeterliğin göstergelerinden biri olabilir ancak akademik yeterlik yalnıza akademik başarı ile

açıklanamaz (Özer ve diğerleri, 2016). İki kavram arasındaki fark, motivasyon teorilerinden biri olan Başarı Yönelimleri Kuramı ile anlaşılabilir. Başarı Yönelimleri Kuramı'nda görev yönelimi ve performans yönelimi olmak üzere iki çeşit yönelim bulunmaktadır. Görev yönelimine sahip kişiler için beceride uzmanlaşma, konu alanını öğrenme ve kişisel değerlendirme öne çıkarken performans yönelimli kişiler için o alanda başarılı olmaya yönelik sahip oldukları inanç ve içinde bulunulan çevre bağlamında yani göreceli bir yetenek değerlendirmesi ön plandadır. Akademik başarı daha çok görev yönelimine sahip bir öğrenciyi anlatırken algılanan akademik yeterlik görev ve performans yönelimlerinin toplamına benzetilebilir. Anderman ve Midgley (1997), öğrencilerin kendi yeteneklerini değerlendirmekten çok dersin zorluğuna göre kendi sergiledikleri performansı değerlendirerek akademik yeterlik algılarını şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak akademik yeterlik algısında notlar ve puanlar değil kişinin o alanda kendini nasıl ve nerede gördüğü önemlidir. Parsons (1982), çocukların yeteneklerine ilişkin benlik kavramlarını geçmiş başarılardan çok gelecek ders planları, beklentileri ve diğerlerinin belirlediğini ifade etmektedir (akt. Özer vd.,2016). Gelecek yöneliminin boyutlarından umut ile akademik yılmazlık arasında bulunan pozitif yönlü ilişki (Gizir, 2004; Atik ve Atik, 2017) yeterlik algısında gelecek beklentilerinin önemini kanıtlar niteliktedir.

Yeterlik algısını değerlendirmek üzere resimli bir ölçek geliştiren Harter ve Pike (1984); yaptıkları çalışmalar sonucunda akademik nedenlerle notu geri alınan öğrencilerin algılanan akademik yeterlik puanlarının diğerlerinden daha düşük olduğunu, öğretmenleri tarafından yeterli olarak değerlendirilen çocukların akademik yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve yeterlik algısının çocukların benlik değerlendirmesiyle yakın ilişkili olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Çalışmalardan çıkan önemli sonuç akademik yeterliğini olduğundan çok fazla veya çok az gösterme eğiliminde olan çocukların karşılaştırma gerektiren (meydan okuyucu, zorlu) davranışlardan kaçındıkları görülmüştür (Harter ve Pike,1984). Akademik yeterlik öğrencilerin yardım isteme davranışıyla da ilişkilidir. Düşük akademik yeterlik algısındaki öğrenciler yardım istemekten kaçınmaktadır (Ryan, Gheen ve Midgley,1998). Öte yandan öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgilendiği sınıflarda akademik yeterliğin yardım istemeye olan etkisi azalmaktadır. Bu durum, yeterliği bir ihtiyaç olarak gören Öz Belirleme Kuramı ile açıklanabilir. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarından olan yeterlik ihtiyacının öğretmenler tarafından desteklenmesi bu ihtiyacı bir miktar doyurarak öğrencinin akademik yeterlik algısında

olumlu bir değişim sağlayacak; bu olumlu değişim ile öğrencinin yardım isteme davranışı da artacaktır. Yani öğretmenden alınan yeterlik ihtiyacı desteği, araştırmacıların modelinde akademik yeterlik algısının yerini alarak öğrencilerin yardım alma davranışını açıklayacaktır.

2.1.2.2. Sosyal Yeterlik

İnsan biyo-psiko-sosyal bir canlıdır. Bireyin sosyalleşme süreci içinde deneyimleri ve gözlemleriyle kazandığı beceriler sosyal yeterliği oluşturur. Sosyal yeterliği oluşturan beceriler doğurduğu pozitif sonuçlarla kişinin çevreyi kontrol etmesini sağlar (Blechman vd., 1985). Aşağıda sosyal yeterliğe ilişkin araştırmacıların yaptığı tanımlar tablolaşırarak verilmiştir (Rose Krasnor, 1997).

Tablo 1.

Sosyal Yeterliğin Tanımları

Araştırmacı	Sosyal Yeterlik Tanımı
Attili(1990)	Sosyal başarı.
Ford(1982)	Uygun yolları kullanarak olumlu gelişimsel sonuçlara varan sosyal hedeflere ulaşmak.
Duck(1989)	İstenen sonuçlara ulaşma ve farklı durumlar karşısında uyarlanabilir davranabilme yeteneği.
Goldfried & D'Zurilla(1969)	Çeşitli problem durumlarına karşı etkileyici veya uygun yanıtlar oluşturabilme yeteneği.
Howes(1987)	Başarılı sosyal işlevselliğin göstergesi olan davranış.
Mc Fall(1982)	Bir kişinin etkili bir şekilde davrandığına dair bir başkası tarafından verilen yargı.
Ogbu(1981)	Kültürel olarak bireye tanımlanmış görevleri yerine getirme yeteneği.
Rubin ve Rose Krosnor(1992)	Değişen ortamlarda başkalarıyla olumlu ilişkiler sürdürebilme ve sosyal etkileşim içinde kişisel hedeflere ulaşma yeteneği.
Taylor ve Asher(1984)	Belirli sosyal durumlar karşısında uygun ve uyarlanabilir kişisel hedeflerin oluşturulması ve bu hedeflere ulaşmak için etkili davranış stratejilerinin uygulanması.
Waters ve Sroufe (1983)	Taleplere karşı esnek ve uyarlanabilir tepkiler üretme, bunları koordine etme, içinde bulunulan çevrede fırsatlar yaratma ve bunlardan etkin bir biçimde yararlanma yeteneği.
Weinstein (1969)	Kişilerarası görevleri yerine getirme ve başkalarının tepkilerini manipüle etme yeteneği.

White (1959)	Organizmanın çevresiyle etkili bir şekilde etkileşim kurma kapasitesi.
Yeates ve Selman (1989)	Davranışsal performansa yansıyan gelişmiş sosyobilişsel bilgi ve beceriler, bunun sonucunda oluşan olumlu benlik imgesi ve olumlu benlik algısı; duygusal kontrol kapasitesi ile yüksek psikososyal uyum ile karakterize olmuş davranışlar bütünü.
Rose Krosnor (1997)	Yaşla oluşan gelişimsel ihtiyaçları gidermek üzere gelişen birbiriyle ilişkili davranışların toplamı.
Baron ve Markman, (2000)	Diğerleriyle sosyal beceriler yoluyla etkili ilişkiler kurmak.
Harvilchuck-Laurenson, 1997; akt. Özer vd. (2016)	Bireyin amaçlarına ulaşma ya da bunun için çaba gösterme yeteneğine işaret eden ve büyük ölçüde sosyal problem çözme becerileri ve algılanan sosyal destek özelliklerine dayanan davranışlar.
Werthamer-Larsson vd. 1991; akt. Williams (2004)	Başkalarının duygularını anlama, yetişkin desteği olmadan akranlarıyla problem çözme, hislerini ve ihtiyaçlarını ifade edebilme.
Ryan ve Shim (2006)	Sosyal yeterlilik, genel akran kabulünü ve arkadaşlık oluşumunu destekleyen sosyal beceri ve sosyal yetenekleri kullanarak sosyal bir bağlam içinde etkileşimde olabilme yeteneğidir.
Semrud-Clikeman (2007)	Bir durumla ilgili olarak başka birinin bakış açısını alma, geçmiş deneyimlerden öğrenme ve öğrenilenleri sürekli değişen sosyal ortamlarda uygulama yeteneğidir. Bir kişinin sosyal zorluklarla başa çıkma; olaylara esnek ve uygun şekilde yanıt verme yeteneğini tanımlar.
Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti (2002)	Gelişmiş sözel beceriler, yüksek duygu düzenleme kapasitesi ve kalıcı olmayan durumlara kolayca uyum sağlayabilmeyle karakterize davranışlar bütünü.
Owens ve Johnston-Rodriguez (2010)	Genç yetişkinlerin okul ve sonrasında başarılı bir sosyal uyum için gerekli olan sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri ifade eder.

Kostelnik ve arkadaşları sosyal yeterliği oluşturan sosyal değerlerin benimsenmesi, kişilerarası beceriler, öz düzenleme, planlama ve karar verme, kültürel yeterlik, olumlu kimlik ve duygusal zeka olmak üzere yedi bileşeni ve bunların alt bileşenlerini sıralamışlardır. Tablo 2'de bu bileşenler görülmektedir (Kostelnik ve diğerleri, 2011)

Tablo 2.

Sosyal Yeterliğin Yedi Bileşeni

Sosyal Yeterliğin Bileşeni		
1	Sosyal Değerlerin Benimsenmesi	İlgi Gösterme
		Yardımseverlik
		Dürüstlük
		Eşitlik
		Sosyal Adalet
		Sorumluluk
		Sağlıklı Yaşam Tarzları ve Cinsel Tutumlar
		Esneklik
2	Kişilerarası Beceriler	Dostça İlişkiler
		İş birliği
		Duygu, Düşünce ve İhtiyaçlarını Karşıya İletebilme
		Değişen Sosyal Ortamlarda Uygun Davranış Sergileyebilme
		Sosyal Etkileşimleri Gerçekçi Değerlendirme
		Çatışmalarda Uzlaşmacı ve Barışçıl Bir Tavır Sergileme
		Başkalarının Haklarına Saygı
		Başkalarının Fikirlerini Kabul
3	Öz Düzenleme	Dürtüleri Kontrol
		Kendini Gözlemleme
		Zevki Erteleyebilme
		Akran Baskısına Direnme
		Prososyal Davranışlar
4	Planlama ve Karar Verme	Seçimler Yapma
		Problemleri Çözebilme
		İleriye Dönük Plan Yapabilme
		Planları Uygulayabilme
		Sosyal Hedeflere Ulaşmak İçin Doğru Adımları Atma
5	Kültürel Yeterlik	Farklı Irk ve Etnik Kökenlere Saygı
		Farklı Irk ve Etnik Kökenden Kişilerle İletişime Geçme
		Haksız Davranışların Farkında Olma
		Sosyal Adaleti Gözeten Davranışlarda Bulunma
6	Olumlu Kimlik	Kişisel Güç
		Yeterlik Duygusu
		Amaca Sahip Olma
		Kişisel Değerlere Sahip Olma
		Olumlu Gelecek Beklentisi
		Öz Farkındalık
7	Duygusal Zeka	Empati
		Kendindeki ve Diğer İnsanlardaki Duyguları Tanıma
		Duygusal Destek Verme ve Duygusal Destek Alma
		Duyguları Etkili Bir Biçimde İletme
		Hayal Kırıklığı İle Sağlıklı Baş Etme

Öğrencilerdeki sosyal yeterlik düzeyinin kurulan ilişki ve yaşanan deneyim sayısıyla orantılı olduğu düşünüldüğünde sosyal yeterliğin okul ortamında geçen süreyle artması beklenir. Nitekim yapılan bir çalışmada okula yeni başlayan çocukların sosyal yeterlik puanları okula bir seneden fazla devam eden öğrencilerin sosyal yeterlik puanlarından daha düşük bulunmuştur (Harter ve Pike, 1984).

Anderson ve Messick (1974), sosyal yeterliği oluşturan 29 gösterge sıralamışlardır. Bu göstergeler aşağıda listelenmiştir.

1. Farklı ilgi ve becerilerle donanmış benlik kavramına ve kimliğin pekiştirilmesi.
2. Davranışı başlatma ve kontrol sorumluluğuna sahip olma.
3. Kişisel bakım ve bakım alışkanlıkları.
4. Kişisel değer duygularının eşlik ettiği gerçekçi bir benlik değerlendirmesi.
5. Farklı duyguları bilme. Kendinde ve çevresindeki duyguları anlama.
6. Sosyal ilişkilerde duyarlılık ve anlayış.
7. Olumlu ve sevgi dolu kişisel ilişkiler.
8. Davranışlarında rolünün beklentilerini hesaba katma.
9. Dürtü kontrolü.
10. Toplum yanlısı davranışlar.
11. Merak ve keşfedici tutum.
12. Dikkat kontrolü.
13. Algısal beceriler (görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik).
14. İnce motor beceriler.
15. Kaba motor beceriler.
16. Algısal motor beceriler.
17. Dil becerileri.
18. Sınıflandırma becerileri.
19. Hafıza becerileri.
20. Eleştirel düşünme becerileri.
21. Yaratıcı düşünme becerileri.
22. Problem çözme becerileri.
23. Bilgi işleme stratejilerinin uygulanmasında esneklik.

24. Nicel ve ilişkisel kavramları anlama.
25. Kişilerarası ilişki kurmayı sağlayacak genel bilgiler (sağlık ve güvenlik, sosyal ve fiziksel çevre, pratik sanatlar, tüketici davranışı, spor ve oyunlar, müzik, edebiyat vb.)
26. Yetkinlik motivasyonu.
27. Öğrenme ve problem çözme için kaynaklarını uygun ve etkili şekilde kullanma.
28. Öğrenmeye ve okul deneyimlerine yönelik olumlu tutumlar.
29. Mizah ve oyundan keyif alma.

Araştırmacıların ortaya koydukları sosyal yeterlik yapılarında prososyal davranış ve toplum yanlısı davranış göstergelerinin ortak olduğu görülmektedir. Wentzel, sosyal yeterliğin göstergelerinden biri olan sosyal sorumluluk davranışıyla ilgili pek çok araştırma yapmış ve okulda sosyal sorumluluk sahibi olan öğrencilerin akademik yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı başka bir çalışmasında ergenlerin akademik ve sosyal yeterliklerinin çocukların sosyalleşme süreçleri kadar çatışmaları esnek yollarla çözme yetenekleri, başkalarına güvenme istekleri ve amaçları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Wentzel, 1993;1991).

Buraya kadar bahsettiğimiz sosyal yeterlik becerilerinin hangi yolla kazanıldığı ve nasıl uygulandığına ilişkin araştırmacıların farklı görüşleri vardır. Bandura (1969) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre model alma yoluyla yani gözleyerek öğrenme gerçekleşmektedir. Bu öğrenmede dikkat, akılda tutma, davranışı uygulama ve güdülenme süreçleri olmak üzere 4 bileşen vardır. Dikkat boyutunda bireyin sosyal beceriyi gerçekleştirmekte olan modele dikkatini vermesi beklenir. Ardından bu beceriyi akılda tutması, uygulaması ve son olarak gerçekleşen sonuca göre davranışı tekrar edip etmeyeceği belirginleşir. Örneğin Kostelnik'in sosyal yeterlik boyutlarından "plan yapabilme" ve "duyguları iletebilme" becerilerini bu öğrenme modeline göre nasıl kazanabileceğini açıklayalım. Annesinin hafta sonu tatili için gidecekleri doğa yürüyüşünü planladığını ve bunu babasına duygu içeren ifadelerle aktardığı konuşmalara şahit olan ergen, sinemaya gitmek için plan yapar ve duygu ifadeleri içeren cümlelerle planını arkadaşına aktarır. Arkadaşlarından olumlu tepki aldıkça bu davranış beceriye dönüşür. Gözleyerek öğrenme sürecinin tüm bireyler arasında olması mümkün olsa da çoğu davranışı öğrenme ve uygulama açısından aile ortamı öne çıkmaktadır (Segrin ve Flora, 2018). Babaların ilişkisel prososyal hedefleri ile çocukların ilişkisel prososyal

hedefleri bağlantılı bulunmuştur (Evirgen, 2010). Öğrencilerin aileden sonra en çok vakit geçirdikleri yerler olan okullar ve öğrencilere büyük zaman ayıran öğretmenler de sosyal yeterliğin geliştirilmesinde kritik öneme sahiplerdir (Wentzel, 1991).

Sosyal yeterliğin tanımına ilişkin yapılan tanımlamalarda ortak olarak bulunan ve dikkat çeken diğer bir nokta kişinin sosyal etkileşim içinde becerileri yoluyla çevreyi etkileyerek amacına ulaşmasıdır. Bu göstergeyi Waters ve Sroufe (1983); "eldeki kaynakları etkili kullanma ve fırsatlar yaratma"; Connolly ve Bruner (1974); "davranışla çevreyi kontrol etme" Weinstein (1969) ise "başkalarının tepkilerini manipüle etme" olarak ifade etmişlerdir. Sosyal yeterliğin bu boyutu Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda yer alan karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle örtüşmektedir. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde birey, çevre ve davranış arasında döngüsel bir ilişki vardır. Birey, çevre ve davranış her biri diğerinden etkilemekte ve diğerini etkilemektedir. Birey sosyal yeterlik becerilerini etkili kullanarak davranış sergilemekte bunu yaparken çevreyi dikkate almakta ve davranışıyla da çevreyi etkilemektedir.

Goldberg (1977), sosyal yeterlik gelişiminin nasıl başladığına ilişkin bebek sosyal yetkinlik modelini önermiştir. Bu modele göre sosyal yeterlik gelişiminin merkezinde çocuğun yaşıtları ve ona bakım verenlerle yaşadığı "beklenmedik deneyimler" yer almaktadır. Goldberg'e göre bu beklenmedik deneyimler çocuğun başkalarına kolayca tepki vermesini, tahmin edilebilir davranışsal ipuçlarını kolayca görmesini, başkalarından ilgi ve yardım görmesini, oyun teklifleri almasını, doyurucu yaşantılara açık olmasını ve onları başlatabilmesini sağlamaktadır.

Çocukların sosyal yeterlik kazanımını açıklamada çoğunlukla kullanılan teori Crick ve Dodge'nin (1994) Sosyal Bilgi İşlemleme Modeli'dir. Çocuklar sosyal bir durumla karşılaştıklarında sınırlı yetileri ve daha önceki yaşantılarından kalan deneyimlere dayanarak karşılık veririler. Çocukların sosyal yeterliği yaşadıkları sosyal sorunları çözmek için geliştirdikleri stratejilerle ilişkilidir. Sosyal yeterliği açıklayan bu modelin altı adımı şu şekildedir: İlk olarak kapalı veya gizil uyaranlar çocuk tarafından algılanır. İkinci adımda bu uyaranlara yorum getirilir ve çocuğun zihninde bir temsili oluşur. Üçüncü adımda çocuk çevreyle kuracağı ilişkinin niteliğine göre bir hedef belirler. İlişkinin niteliği pozitif iletişimi sürdürmeyi önceleyen "ilişkisel" ya da amaca ulaşmayı önceleyen yani "araçsal" olabilir. Dördüncü adımda çocuk göstereceği davranışı belirlemek için daha önce benzer durumlarda gösterdiği tepkileri ve sonuçlarını düşünür. Uyaranlarda daha öncekilerden farklı bir durum söz konusuysa yeni bir davranış tarzı üretebilir. Dördüncü adım bir bakıma Piaget'in bilişsel bilgi işleme basamaklarına

(özümseme ve uyumsama) benzemektedir. Beşinci adımda çocuk davranış repertuvarında bulunan tepkilerden birini seçer. Altıncı yani son adımda ise davranış uygulanır ve sonucu değerlendirilir. (Crick ve Dodge, 1994). Evirgen (2010), babaların sosyal temsiller ve sosyal bilgi işlemleme sürecinde seçtikleri hedef ve stratejilerle çocukların sosyal yeterlikleri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında sosyal yeterlik kazanımını açıklamada kullanılan bir diğer kuram zihin teorisidir (mind theory). Zihin teorisi becerileri bakımından yetersiz olan çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerde saldırganlık düzeylerinin yüksek ve sosyal yeterliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Zihin teorisi diğerlerinin aklından geçenleri, amaçlarını ve arzularını anlamlandırabilme kabiliyetidir. Zihin teorisi gelişmiş kişiler bu kabiliyetlerini başkalarının bir durum karşısında sergileyeceği davranışı tahmin etmek ve yorumlamak için kullanırlar. Ergenlerde bu beceri arkadaş ilişkilerinde öne çıkmaktadır (Keenan ve Evans, 2009). Zihin kuramının vurguladığı bu yönü, daha önce sosyal yeterlik tanımlarında belirttiğimiz Anderson ve Messick (1974)'in sosyal ilişkilerde duyarlılık ve anlayış; Kostelnik ve diğerlerinin (2011) duygusal zeka ve empati olarak tanımladığı göstergelerle aynı istikamettedir.

2.1.3. Öğretmen Güdüsel Desteği

Öz Belirleme kuramı bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı bulunduğunu ve bunların doyurulmasının sağlıklı insan gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedir (Ryan ve Deci, 2000b; Deci ve Ryan, 2000). Kuram ayrıca bireyin doğuştan getirdiği öğrenme, kişisel olarak gelişme, içinde bulunduğu kültürde yer alan önemli ögeleri benimseme gibi pozitif eğilimlerini sürdürülebilmesi için, etkileştiği sosyal çevrenin kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarını destekleyici özellikte olması gerektiğini öne sürer (Sheldon ve Ryan, 2011; Deci ve Ryan, 1985). Temel psikolojik ihtiyaçların çevre tarafından desteklenmesi içsel motivasyonu artırırken bu ihtiyaçların engellenmesi içsel motivasyonu azaltır (Ryan ve Deci, 2000b).

Öğrencilerin zamanlarını en çok geçirdikleri alanlardan biri de okullardır. Okulda özerklik yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının desteklenmesi çocukların sağlıklı gelişimi için önem arz etmektedir (Deci vd.,1991). Öz Belirleme Kuramı'na göre özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyurulması için gerekli eğitim öğretim ortamlarının sağlanması öğrenci motivasyonuna pozitif katkı sunar (Ryan ve Deci, 2000c). Öz Belirleme Kuramı, bir etkinliğe katılırken temel psikolojik ihtiyaçları doyurulan

bireylerin, o etkinliğe değer verme ve bu etkinlikte ısrar etme ihtimalinin daha yüksek olacağını ifade eder. Yani bir öğrencinin belirli bir bağlamdaki özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları ne kadar doyurulursa öğrenci bu bağlam kapsamındaki görevlere o kadar içsel motivasyonla katılır (Filak ve Sheldon, 2008). Okul bağlamında temel ihtiyaçlar ele alınacak olursa ***özerklik,*** öğrencilerin faaliyetlerinin başlatılması, engellenmesi, sürdürülmesi ve yeniden yönlendirilmesi konusunda okuldaki kararlarda serbestliğe ihtiyaç duymasını; ***yeterlik,*** öğrencilerin okulda gerçekleştirilen çalışmaları anlama ihtiyacını; ***ilişkisellik ise,*** öğrencilerin okulda kurduğu ilişkilerde ait olma, kişisel destek ve güvenlik ihtiyaçlarını içerir (Connell, 1990; akt. Stefanou, Perencevich, Dicintio ve Turner, 2004).

Öğrencilerde motivasyonun oluşturulmasında ve sürdürülmesinde önemli rolü olan öğretmenler, öğrencilerin özerklik yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyurulmasına destek sunarlar. Öğretmenlerin sunduğu bu desteğin düzeyini ölçmek için çalışmalar gerçekleştiren Güvenç (2015), öğretmenlerin öğrencilerine temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulması için verdikleri bu desteğe "öğretmen güdüsel desteği" adı vermiştir. Öğretmen güdüsel desteği; özerlik desteği, yeterlik desteği ve kişisel ilişki (ilişkisellik) desteği olmak üzere üç boyuttan oluşur (Güvenç, 2015). Aşağıda bu destek türleri açıklanmıştır.

2.1.3.1. Öğretmen Özerklik Desteği

Deci ve Ryan, özerklik desteğini seçim imkanı bulunan her durumda seçim yapma, seçim imkanı bulunmadığı durumda ise anlamlı bir gerekçe sunma; ayrıca özerklik desteği verilen kişinin yani öğrencinin bakış açısını alma süreci olarak tanımlarlar. Buna örnek olarak çarpım tablosu öğretiminde özerklik desteği sunan öğretmenin şu şekilde bir cümle kuracağını ifade etmişlerdir: *"Çarpım tablosunu öğrenmelisin ama bunu nasıl ve kiminle yapacağını sen seçebilirsin. Bunun pek eğlenceli görünmediğini biliyorum, ancak bundan sonra öğreneceğiniz her şey için gerçekten önemli"* (Deci ve Ryan, 1985).

Öğrencinin okulda gerçekleştirilen aktivitelere istekli bir şekilde katılması, bu aktivitelere katılmaktan mutluluk duyması kendini okulda ne denli özerk algıladığı ile ilgilidir (Demir Güdül, 2015). Öğrencilerin özerkliğini destekleyecek şekilde seçim yapmasına imkan tanınması, içsel nedenselliğe sahip olmasının desteklenmesi ve bunlar sonucunda içsel motivasyonun artması ile özerklik ihtiyaç doyumu sağlanır. Öte yandan

öğrencilere yönelik yargılayıcı bir tutum takınılması, dışsal ödüller sunulması ve sınırlı süre verilmesi ise onların içsel motivasyonunu düşürür (Deci vd.,1991; Deci ve Ryan, 2000).

Bir öğretmenin motive etme tarzı, yüksek düzeyde kontrol ediciden yüksek düzeyde özerklik destekleyiciye kadar değişen bir süreklilik boyunca kavramsallaştırılabilir (Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan, 1981; akt., Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Öğrenci özerkliğine önem veren öğretmenler öğrencilere hem kararlarını kendi vermelerinde hem de yeterlikleri hakkında dönüt almaları için yardımcı olurlar. Bunun için onlarla kurdukları iletişimde ve yapılan ödüllendirmelerde bilinçlendirici teknikleri tercih ederler. Örneğin bu öğretmenler öğrencilere birlikte çalışacakları arkadaş ve derste kullanacakları materyal gibi konularda çok sayıda seçenek ortaya koyarlar (Güvenç, 2015). Kontrol odaklı öğretmenler ise hem öğrencilerle kurdukları iletişimde hem de yaptıkları ödüllendirmelerde kontrol edici bir yol izlerler. Kontrol edici tutum altındaki öğrenciler, üzerlerinde oldukça sınırlı bir hareket alanı içinde olduklarına yönelik baskı hissederler. Bu tutum öğrencilerin yalnızca davranışlarını sınırlamakla kalmayarak onların duygu ve düşüncelerini de sınırlamalarına neden olur. Örneğin, kontrol edici bir öğretmen, öfkelenen öğrencisini öyle hissetmediğine ikna etmek için ona "öfkelenmemelisin" diyebilir (Calp, 2013).

Kontrol edici öğretmenler, öğrencileri motivasyonla ilgili bir problem yaşadıklarında sorunu teşhis ettikten sonra öğrencileri dışsal motive edicilerle, uymaları gereken zorunluluklarla ya da onlara ne yapmaları gerektiğini söyleyerek çözme yolunu tercih ederler. Böyle bir yönelim kontrol edicidir çünkü öğretmen öğrencilere belirli, sınırları belirlenmiş bir şekillerde davranmaları için baskı yapar. Özerklik destekleyici öğretmenler ise, öğrencileri karşılaştıkları sorunları teşhis etme girişimlerine davet ederek ve destekleyerek onların kendi başlarına uygulanabilir çözümler üretmelerine yardımcı olarak motive ederler. Böyle bir yönelimde öğretmen, öğrencilerin özerk karar verme ve problem çözme kapasitesini destekleyici bir tutum içindedir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Özerklik destekleyici ve kontrol edici öğretmenlerin ayrıldığı başka noktalar da vardır. Özerklik destekleyici öğretmenler emir vermekten kaçınırlar. Oysa kontrol edici öğretmenler bol bol yönergeler vermenin yanında, gerçekleştirilen etkinliklerde süreçten çok ürüne verdikleri önemle karakterizelerdir. Kontrol edici öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini yok saymaktan çekinmezler. Çoğu zaman mantıklı bir nedeni olmayan kısıtlamalar koyarak öğrencilerin yapacakları işleri adım adım belirlerler (Güvenç ve Güvenç, 2014).

Assor, Kaplan ve Roth (2002), yaptıkları çalışma sonucunda özerklik destekleyici ve özerklik engelleyici öğretmen davranışlarını sıralamışlardır. Buna göre özerklik destekleyici öğretmen davranışları; öğrencilerle ilgili olma ve seçim yapmalarını sağlama, eleştiri yapmalarına izin verme ve bağımsız düşünmeyi teşvik etme olarak sıralanırken özerklik engelleyici öğretmen davranışları eleştiriyi ve bağımsız görüşleri bastırmak, öğrencilerin davranışlarına izinsiz müdehale ederek doğal davranış ritmini bozmak, anlamsız ve ilgi çekici olmayan faaliyetleri yapmaya zorlamak olarak sıralanmıştır. Özerkliği destekleyen öğretmenlere sahip olan öğrenciler, kontrol eden öğretmenlere sahip öğrencilere göre eğitimsel ve gelişimsel olarak daha fazla olumlu değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Örneğin, özerkliği destekleyen öğretmenlere sahip öğrenciler, kontrol edici öğretmenlere sahip öğrencilere göre daha fazla algılanan yeterliliğe (Deci ve diğerleri, 1981), daha yüksek içsel motivasyona (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981), daha pozitif duygulanıma (Patrick, Skinner ve Connell, 1993) daha gelişmiş yaratıcılığa (Koestner, Ryan, Bernieri ve Holt, 1984) sahiplerdir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Ek olarak bu öğrencilerin okula devam oranları yüksektir (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Calp (2013) öğretmen özerklik desteğinin öğrencilerde kendilik duygusu gelişmesinde son derece önemli olduğunu belirtir.

Sonuç olarak okul ortamında sergileyeceği davranışları kendi belirlediğini ve seçim yapabildiğini hisseden öğrencilerin okula ilişkin içsel motivasyon geliştirme seviyeleri artar. Bu durum öğrencilerin yaratıcılığına ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine de katkı sunar (Demir Güdül, 2015).

Öğrencilerine yüksek düzeyde özerklik desteği sağlayan öğretmenlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Cai vd., 2002; Calp, 2013; Güvenç, 2015) :

1. Öğrencilerinin isteklerine önem verirler, onlara ne istediklerini sorarlar.
2. Öğrencilerin sorularına cevap vermeyi önemserler.
3. Sınıfta öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaya çalışırlar.
4. Öğrencilerin tek başlarına çalışmalarına izin verirler.
5. Öğrencilerin öğrenme aktivitelerine ilişkin hislerini ve düşüncelerini anlamaya gayret ederler.
6. Öğrenci perspektifini kabul ederler.
7. Övgüyü bilgi düzeyinde bir dönüt olarak kullanır ve öğrencilere teşvik sağlarlar.

8. Gerçekleştirilen etkinliklerde tatmin olmadıkları noktaları ifade etmeleri için öğrencilerini cesaretlendirir alınan dönütlere göre etkinliklerde düzenleme yaparlar.

2.1.3.2. Öğretmen Yetkinlik (Yeterlik) Desteği

Yeterlik, karşılandığı bağlamdaki davranışa ilgiyi artıran ve karşılandığında o davranıştan keyif alınmasını sağlayan kritik bir temel psikolojik ihtiyaçtır. Bireyler kendilerine verilen bir işi yerine getirmede kendilerini etkili hissettiklerinde bu işi daha doyurucu bir şekilde deneyimleyecekleri için daha sonra bu işte görev alma ihtimalleri artacaktır (Fransen, Boen, Vansteenkiste, Mertens, ve Vande Broek, 2018). Başka bir tanıma göre yeterlik ihtiyacı, etkin bir şekilde kararlaştırılmış olan davranış deneyimini ifade eder. Örneğin, öğrenciler okuldaki çalışmaların zorluklarının üstesinden gelebileceklerini hissettiklerinde yetkindirler (Niemiec ve Ryan, 2009). Güvenç, (2015) öğrencilerin yetkinlik ihtiyacının, amaçlarına ulaşmak için gereksinim duydukları bilgilere sahip oldukları oranda doyurulabileceğini; bu nedenle öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerinde öğretmenlere büyük pay düştüğünü belirtmektedir. Öğretmen yeterlik desteği kapsamında birçok destek biçimi vardır. Olumlu bilgilendirici dönütler ve motive edici teşvikler verilmesi, orta düzeyde zorluk sağlanması, anlaşılır yönergeler verilmesi, eylemin gerçekleştirilmesi esnasında destek ve rehberlik teklif edilmesi yetkinlik desteği kapsamındaki bazı davranışları kapsar (Curran, Hill ve Niemiec, 2013). Bunlara ek olarak sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilere beklentilerini açıkça ifade etmesi ve bu beklentiler konusunda kararlı, adil ve tutarlı davranmaları da öğretmen yeterlik desteği kapsamına girmektedir. Yani öğrenciler öğretimsel görevleri nasıl gerçekleştireceklerini, amaçlara hangi yolla ulaşacaklarını özetle sınıfta kendilerinden beklenenleri bildiklerinde eylemlerini beklentilere uygun şekilde düzenleyebilirler (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens ve Dochy, 2009).

Öğretmenler, öğrencilerin yeterliklerine ilişkin geri bildirimler vererek onlara sınıf içi etkinliklerde başarma yeteneklerine ilişkin duydukları güvenlerini göstermiş olurlar (Connell, 1990; Reeve, Deci ve Ryan, 2004; akt. Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, ve Dochy, 2009). Öğrencilere verilen olumlu dönütler, yeterlik ihtiyacının karşılanmasında önemli rol oynayarak içsel motivasyon oluşumuna katkı sunar. Öte yandan verilen olumsuz dönütler hem yeterlik ihtiyacının tatminini hem de içsel motivasyonu azaltır (Deci ve arkadaşları, 1991; Ryan ve Deci, 2000b).

Öğretmenlerin sınıf ortamını, öğrencilerin yetkinlik algılarını destekleyecek şekilde düzenlediği sınıflarda hem etkin katılım yüksek olmakta hem de öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan öğrenci sayısı artmaktadır (Tucker, Herman, Reinke, Trujillo, Carraway ve Ivery, 2002; Sierens vd., 2009). Öğretmenlerin öğrencilere sundukları öğrenme aktivitelerini orta düzey güçlükte hazırlaması öğretmen yeterlik desteğine örnek verilebilir Orta güçlükte etkinlikler öğrencilere hem akademik yeterliklerini test etme hem de yeterliklerini geliştirme imkanı sağlar (Niemiec ve Ryan, 2009).

2.1.3.3. Öğretmen Kişisel İlişki (İlişkisellik) Desteği

Öz Belirleme Kuramı, özerklik ve yeterlilik gereksinimlerine ek olarak, ilişkisellik ihtiyaç doyumunun dışsal nedensellikle gerçekleştirilen davranışları içselleştirme sürecini kolaylaştırdığını iddia etmektedir. Bunun nedeni dışsal motivasyonla gerçekleştirilen davranışların kendiliğinden çekici olmaması nedeniyle çoğunlukla çevredeki bireylere (aile üyeleri, akran vb.) verilen değer nedeniyle gerçekleştiriliyor olmasıdır. İnsanlar, kendilerini bağlı hissettikleri veya hissetmek istedikleri kişilerin ve onların aidiyet duygusu yaşadıkları bağlamların değerlerini ve uygulamalarını içselleştirme ve kendilerine ait olarak kabul etme eğilimindedir (Niemiec ve Ryan, 2009; Pala, 2019). İlişkisellik ihtiyacının doyumu içsel motivasyonun gelişimine ön ayak olur. Çünkü Öz Belirleme Kuramı'nın insanlarda bulunduğunu varsaydığı doğal büyüme eğilimi ancak bireylerin kendilerini güvende hissetmesi ile ortaya çıkmaktadır (Demir Güdül, 2015). Ryan, Stiller ve Lynch (1994), aileleri ve öğretmenleriyle birlikte yakın ilişkileri bulunan öğrencilerin daha yüksek düzeyde içsel olarak motive edildiklerini ifade eder.

Furrer ve Skinner ise ilişkiselliği "sosyal ve fiziksel çevrelerle aktif, hedefe yönelik, esnek, yapıcı ve kalıcı, etkileşimler kurmak" olarak ifade eder. Bu etkileşimler çoğunlukla öğrenciler engellerle karşılaştığında bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkar. Öğretmen ilişkisellik desteği; öğretmenin öğrenci için potansiyel bir bağlanma figürü olması ve öğrencinin performans seviyesinin son karar vericisi olması nedeniyle oldukça güçlü bir etki olarak kabul edilir. Öğretmenlerin okulda sağladığı ilişkisellik desteği özellikle duyuşsal alana hitap ederek öğrencilerin göreve kendini vermelerini sağlar. Öğretmenden kabul gördüğünü ve kendisine değer verildiğini hisseden öğrenci sınıfta kendini güvende hisseder. Bu rahatlık, aktivitelere katılırken öğrencide olumlu duygular oluşmasını sağlar. Öğretmenin kendine değer vermediğini, yok saydığı düşünceleri

taşıyan öğrenci ise eğitim aktiviteleri gerçekleştirilirken hüzün, öfke ve bıkkınlık gibi olumsuz duygular taşır (Furrer ve Skinner, 2003). Niemiec ve Ryan (2009), sınıfta ilişkiselliğin öğrencide, öğretmeninin kendisinden gerçekten hoşlandığı, saygı duyduğu ve değer verdiğini hissetmesi duyguları oluşması ile derinden ilişkili olduğunu belirtir. Öğretmeniyle arasında bu tür bir ilişki olduğunu algılayan öğrencilerin, zorlu durumlar için tanımlanmış ve bütünleşik düzenleme sergileme olasılıkları daha yüksektir.

Güvenç, yapılan araştırmalara göre öğretmen öğrenci ilişkisindeki kalitenin, başarı, çaba, kendini verme hedef yönelimi, özyeterlik algısı gibi öğrenci özellikleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir (Lynch ve Cicchetti, 1997; Midgley, Feldlauffer ve Eccles, 1989; Ryan, Stiller ve Lynch 1994; akt. Güvenç, 2015).

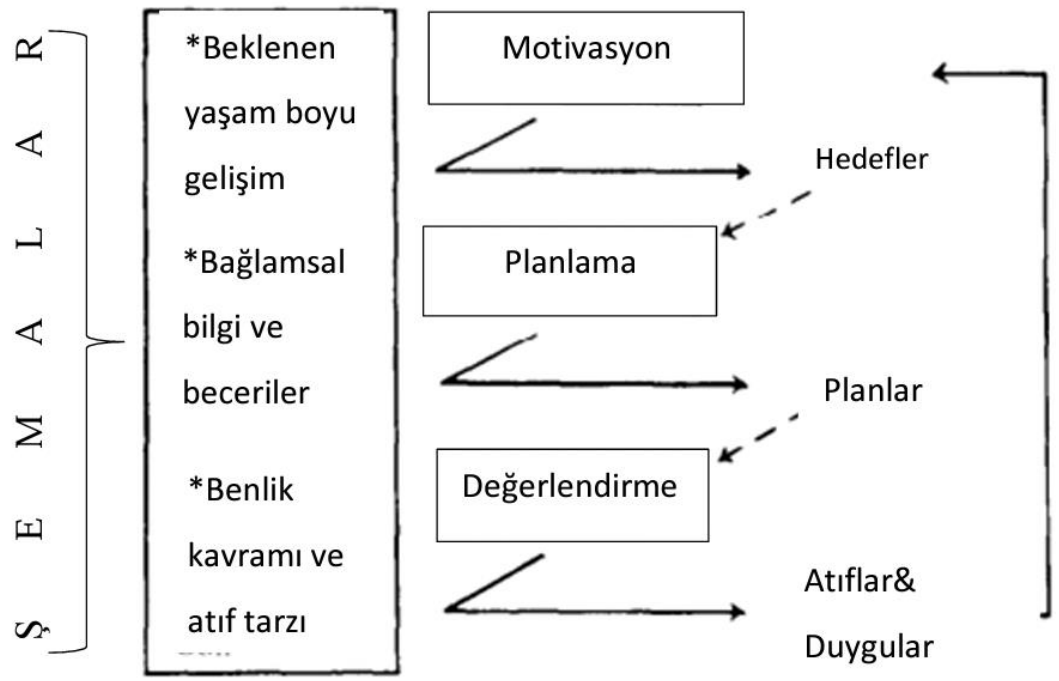
2.1.4. Gelecek Yönelimi

Gelecek "henüz yaşanmamış, yaşanacak zaman" olarak ifade edilebilir. Zamanın varlığı nedeniyle gelişi kaçınılmazdır. Geleceğin kaçınılmaz oluşu onu üzerine çokça konuşulan bir kavram yapmıştır. Lewin, şimdiye, geçmişe ya da geleceğe odaklanma bakımından insanların üçe ayrıldığını belirtmiştir (Lewin, 1951). Bu üç zaman perspektifinden gelecek, insan zihni üzerinde başlıca etkiye sahip görülmüş ve diğer iki perspektiften daha çok ilgilenilmiştir (Heidegger, 1992). Alanyazında bireylerin geleceğe dönük yaklaşımlarını ifade etmek için birbirine yakın olarak kullanılan gelecek yönelimi, gelecek zaman perspektifi ve gelecek zaman tutumu kavramları bulunmaktadır. *Gelecek zaman perspektifi*, bireylerin geleceğe yönelik kapsamlı ve ne derece gerçekçi planlar yaptıklarıyla ilgilidir (Ehtiyar, Ersoy, Akgün ve Karapınar 2017). Gelecek zaman perspektifine sahip kişiler geleceğe ilişkin planlar yapan, hedefler koyan ve olayların geleceğe tesiri üzerine yoğunlaşan bireylerdir (Zimbardo ve Boyd, 1999). Zaman perspektifi üzerine çalışmalar yürüten Zimbardo, başlıca perspektifi gelecek olan bireylerin pozitif birçok kavramla ilişkili bulunduğunu belirtmiştir (Boyd ve Zimbardo, 2005). *Geleceğe yönelik tutum*, bireylerin üç zaman boyutuna (geçmiş, şimdi ve gelecek) yönelik olumlu ya da olumsuz olarak geliştirdikleri üç duygusal yönelimden biridir. İnsanlar şimdi ve geçmiş hakkında olumsuz tutumda olduğu halde gelecekleri hakkında olumlu tutuma sahip olabilirler (Ehtiyar vd., 2017). Bu tezin konusu olan "*gelecek yönelimi*" ise bireylerin geleceklerine yönelik sahip oldukları imaj olarak tanımlanabilir. Bu imaj, içinde geleceğe yönelik planlar, duygular, motivasyon, umut, iyimserlik gibi pek çok alt kavramı barındırmaktadır (Nurmi 1989; Stoddard vd., 2011).

Gelecek yönelimi, bireyin hedefler belirlemesi ve planlar yapması için ona bir temel sağlar. Gelecek yönelimine sahip bireyler, uzun vadede bu hedeflere ulaşmak ve yükümlülüklerini yerine getirmek için hedefler belirleme ve çok sayıda stratejiler geliştirme ile karakterizedir (Lens ve Tsuzuki, 2005). Gelecek yönelimli bireyler hem akademik anlamda hem de kariyerlerinde şimdiki zaman yönelimli bireylere göre daha başarılılardır. Ayrıca derin bir gelecek zaman yönelimine sahip olmak, bireyin mevcut davranışının daha işlevsel hale gelmesi, motivasyonda artış, derin kavramsal öğrenme, daha iyi performans ve daha yoğun kalıcılık ile ilişkilidir (Simons, Vansteenkiste, Lens ve Lacante, 2004). Gelecek yöneliminin çok sayıda alt kavramı içinde barındırması ve araştırmacıların farklı alt kavramlara vurgu yapması nedeniyle gelecek yöneliminin boyutları değişkenlik göstermiştir. Nuttin'e göre gelecek yönelimi; motivasyon, planlama ve değerlendirme boyutlarından oluşur. Öte yandan bu çalışmada kullanılan Ginevra, Sgaramella, Ferrari, Nota, Santilli ve Soresi tarafından gelecek yönelimini ölçme amacıyla geliştirilen Gelecek Vizyonları Ölçeği'nde ise gelecek yönelimi umut, iyimserlik ve kötümserlik boyutlarından oluşur. Aşağıda her iki görüşe de yer verilerek boyutlar açıklanmıştır.

İnsanların gelecekteki olayları tahmin etme, onlara kişisel anlam verme ve zihinsel olarak harekete geçme yeteneği, kişinin geleceğe yönelimi için bir altyapı oluşturur. Nuttin, bilişsel psikoloji ve eylem kuramının açıklamalarına dayanarak gelecek yönelimi tanımını üç psikolojik süreç olarak adlandırdığı motivasyon, planlama ve değerlendirme üzerinde temellendirir. Buna göre ilk olarak bireyler güdüleri, değerleri ve geleceğe dair beklentileri arasındaki karşılaştırmalara dayanarak amaç belirlerler. Ardından bu amaçları nasıl gerçekleştireceklerini araştırırlar. Araştırma yaparken çoğunlukla planlamalar yapar ve problem çözme yoluna başvururlar. Son olarak hedeflerine ulaşma ve planlarını gerçekleştirme olasılıklarını değerlendirirler. Nuttin'in modelinde yer alan ilk basamak olan motivasyon, insanların geleceğe ilişkin sahip oldukları ilgileri ifade eder. Planlama aktivitesi insanların gelecek bağlamında ilgilerini nasıl gerçekleştirmeyi planladıklarını temsil eder. Değerlendirme ise ilgilerin ne ölçüde gerçekleşmesinin beklendiği ile ilgilidir (Nuttin, 1984).

Nurmi, gelecek yönelimini açıklarken motivasyon, planlama ve değerlendirme aşamalarına ek olarak gelecek ve beklenen kişisel gelişime ilişkin şemalardan oluşan bir boyut eklemiştir. Bu modele göre üç ana süreçle etkileşim içinde olan şemalar beklenen yaşam boyu gelişim, bağlamsal bilgi ve beceriler, benlik kavramı ve atıf tarzıdır. Şekil 4'te Nurmi'nin gelecek yönelimi modeli gösterilmiştir.



Şekil 4. Üç süreç açısından geleceğe yönelim
Kaynak: Nurmi, 1991

Nurmi'nin modeline göre ilk olarak, insanlar genel güdüler ve değerler arasındaki karşılaştırmalara ve beklenen yaşam boyu gelişim hakkında sahip oldukları bilgilere dayanarak hedeflerini belirler. Buna göre hedeflerin oluşturulmasında, insanların gelecekle ilgili beklentileriyle değerleri arasındaki karşılaştırma belirleyicidir. Hedefler kendi içinde ana ve alt hedefler olarak ayrılır. Ana hedefler, alt hedeflere göre geleceğe ilişkin bilgilerle daha az ilişkilidir. İkinci aşamada insanlar hedeflerini belirledikten sonra, bunları gerçekleştirmek için gelecek odaklı bir planlamaya ihtiyaç duyarlar. Gelecekteki faaliyetlerin beklenen bağlamı hakkında bilgi ve şemalar, bu planlama için bir temel sağlar. Planlamanın ilk adımında kişi hem hedefin hem de hedefin gerçekleşmesin beklediği gelecek bağlamının bir temsilini oluşturur. Planlamanın ikinci adımında seçilen bağlamda hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir ve hangisinin en verimli olduğuna karar verir. Planlamanın son adımında, oluşturulan planlar uygulanır. Gelecek hedefine doğru adım atan birey uygulama sırasında amaca yaklaşıp yaklaşmadığını kontrol eder yaklaşmadığını düşünüyorsa planlarını değiştirir. Üçüncü aşamada ise belirlenen hedeflerin ve oluşturulan planların gerçekleştirilebilirliği değerlendirilir. Bu aşamada nedensel yüklemeler (atıflar) kişinin geleceğini kontrol

etmesini bilişsel olarak ele alırken duygulanmalar daha bilinçsiz değerlendirmelerden sorumludur. Gelecekteki başarının içsel ve kontrol edilebilir nedenlere atfedilmesi iyimserlik duygularını peşinden getirirken gelecekteki başarısızlığın dışsal ve kontrol edilemez nedenlere atfedilmesi karamsarlık duygularını doğurur. Weiner (1985), atıfların istikrarının hedefe ulaşma konusundaki umutluluğu belirlediğini söylemektedir. Değerlendirme süreci, insanların kendi geleceklerini ne ölçüde etkileyebilecekleri ile ilgilidir. Benlik kavramı değerlendirme sürecinde önemli bir rol oynar. Çünkü insanlar amaçlarını ve planlarını gerçekleştirme şanslarını değerlendirirken, yeteneklerine ilişkin var olan görüşlerini dikkate alırlar (Nurmi, 1991).

2.1.4.1. Gelecek Yöneliminin Gelişimi

Gelecek yöneliminin gelişimi uzun bir süreçtir. Geleceğe ilişkin olarak kültürün ve içinde büyüdüğü çevrenin kişiden beklentileri, yaşa ilişkin gelişimsel görevler, kişinin geleceğe yönelik planları ve ilgileri, ebeveyn ve akranlarının geleceğe yönelik düşünceleri, bilişsel ve sosyal gelişim geleceğe yönelimin gelişiminde etkili faktörlerdir. Ergenlerin ilgileri çoğunlukla içinde bulundukları yaşın gelişimsel göreviyle ilgilidir. Ergenlik ve genç yetişkinliğin gelişimsel görevleri arasında cinsiyet rolü kimliği oluşturma, kariyer seçimi yapma, ebeveynlerden özerklik elde etme, evlilik ve çocuk sahibi olma, iş sahibi olma yer alır. Bu gelişimsel görevler insanların geleceğe yönelik ilgisinin oluşmasında ve hedefler koymasında etkili olur. Belirlenen hedeflere ulaşmak için plan yapmada rol modeller önemlidir (Nurmi, 1991). Gelişim görevlerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için kültürel normların onayladığı davranışlar ve görevlerin yerine getirilmesi için son tarihler kişinin değerlendirmesi için bir ölçüt görevi görür. Bu ölçütler yaş, kültür, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterebilir (Dannefer, 1984). Nurmi (1991), ergenin gelecek hakkındaki düşüncelerini ebeveynlerin, akranlardan en az iki kat daha fazla etkilediğini belirtmektedir. Geleceğe yönelimdeki üç süreç (motivasyon, plan, değerlendirme) ebeveynlerin çocuklarıyla problem çözme ve görevleri yerine getirme konusunda kurduğu etkileşimin içinde zaten bulunur. Ebeveynlerin çocuklara davranışları hakkında verdikleri geri bildirimler çocukların kendi davranışlarını gelecek bağlamında nasıl değerlendireceklerini de etkilemektedir. Örneğin aileden gelen olumlu ve teşvik edici geri bildirim çocukların iyimserliğini artıracaktır.

2.1.4.2. Ergenlik Döneminde Geleceğe Yönelim

Ergenlik, gelecek yöneliminin hızla geliştiği, farklılaştığı ve genişlediği bir dönemdir (Greene, 1986). Gençler, eğitim ve mesleğe ilişkin kritik kararlar da dahil olmak üzere gelecekteki hedeflere ulaşma yetenekleri hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaya başladıkça gelecek planları giderek daha ayrıntılı hale gelir (Nurmi, 1989). Ergenlerin geleceklerine ilişkin alacakları kararlar sonraki yaşamlarını büyük oranda etkiler. Ergenler gelecekteki fırsatları keşfettiklerinde, amaçlar belirlediklerinde ve bunları gerçekleştirdiklerinde kimliklerini de geliştirirler. Ergenlerin geleceklerini nasıl gördükleri onların kimlik gelişimini etkilemektedir (Bosma,1985; Marcia, 1980, akt. Nurmi, 1991). Ergenler, başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğüyle oldukça ilgilidir. Bu durum ergenlerin gelecek üzerindeki düşüncelerinde sosyal çevrelerinin daha etkili olmasına neden olur (Elkind, 1967). Ergenlik döneminde karar verme üzerine yapılan bir araştırma ergenlerin kısa süre içinde gerçekleşecek basit kararlar için akranlarının tavsiyelerini daha fazla dikkate alırken uzun vadeli ve zorlu kararlarda ebeveynlerinin tavsiyelerine daha fazla kulak verdiklerini ortaya koymuştur (Wilks, 1986). Geleceğe yönelik umut verici bir duygu durumu ergenlerin sağlıklı gelişimi ve yetişkinliğe başarılı bir geçişi kolaylaştırır (Nurmi 1989; Stoddard vd., 2011). Kişinin geleceğe yönelik umut duygusu, çocukluk ve erken ergenlik döneminde sosyal etkileşimler ve fiziksel çevreler yoluyla öğrenilebilir (Stotland 1969).

Ebeveynler çocuklarının ilgilerini, değerlerini ve hedeflerini etkileyerek; gelişim görevlerini çözme konusunda onlara model olarak ve yaşam olaylarına getirdikleri içsel ve dışsal atıflarla onların gelecek yönelimleri üzerinde etki yaratırlar. Akranlar ise ergeni gelişim görevlerini yerine getirme konusunda düşünmeye sevk eder. Ayrıca gelecek hakkında akranın fikirleri ergen için önemlidir. Son olarak akran ergen için davranışlarını bir başkasıyla karşılaştırma olanağı sunar. Son yıllarda teknolojide yaşanan gelişmeler, akıllı teknolojik aletlerin insan gücünün yerini almaya başlaması gençlerin iş sahibi olma konusundaki endişelerinin artmasına ve geleceğe yönelik negatif beklentiler içine girmelerine neden olmuştur. Bu durumla ergenlerin nasıl başa çıkacağı üzerine yoğunlaşan yaşam tasarımı yaklaşımı gençlerin yeni koşullara uyum sağlaması için önlerine çıkabilecek sorunlara uyum sağlayarak esnek çözümler bulabilmek için umut ve iyimserlik gibi geleceğe yönelik pozitif kavramların önemine dikkat çekmişlerdir. Ergenlerin kendilerini geleceğe olumlu bir şekilde yansıtabilmeleri, umut ve iyimserlik ve düşük kötümserliğe sahip olma ile ilişkilidir (Savickas vd., 2009). Umut, iyimserlik ve

kötümserlik, farklı kuram ve araştırmalarla tanımlanmış olsa da, terimler sıklıkla birbirinin yerine kullanılır (Ginevra vd., 2017). Günlük hayatta umutsuz ve karamsar (kötümser) kelimelerinin birbiri yerine kullanılması buna örnek olarak verilebilir. Scioli (1997), umut ve iyimserliğin yakın ilişkili ancak yapı olarak ayrışan kavramlar olduğunu belirtmiştir. Umut ve iyimserlik, kişinin amaçları peşinde koşmasını sağlayan ortak bir gelecek yönelimi temasını paylaşır. Geleceğe yönelimin anahtarı umut ve iyimserliğin içselleştirilerek hedefe yönelik düşünce ve motivasyona dönüştürülmesidir (Sun ve Shek, 2012).



Şekil 5. Gelecek yönelimi'nin boyutları
Kaynak: Savickas ve diğerleri, 2009

2.1.4.3. Umut

Umut, bireyin geleceğinde olumlu gelişmeler olacağına yönelik beklentisi veya geleceğini etkileme gücüne sahip olduğunu hissetmesi olarak ifade edilebilir. Umudun pek çok tanımı bulunmaktadır. Schrank ve arkadaşları ruh sağlığı alanında yapılan 49 tanımını derledikleri çalışmada umudun "kişisel bir tutum", "içten gelen itici enerji", "güdü" gibi tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar arasında umudun "beklenti" olarak tanımlanması daha çok yer kaplar. Bu sonuç umudun geleceğe yönelik olma ile ilişkisine dair önemli bir veridir. Tanımların ortak yönleri ele alınmış ve umut; aktif, gelecekle ve amaca ulaşmayla ilişkili, kişi için değerli ve gerçekleşme olasılığı bulunan bir yapı olarak ortaya konmuştur (Schrank vd., 2008). Çalışma sonucunda tanımlar değerlendirilerek umudun yedi boyutu belirlenmiştir: Buna göre;

*Umut gelecekle ilişkidir.
*O anda var olunan noktadan memnuniyetsizlik vardır (değişim için gerekli).
*Ortaya konmuş amaçlar bulunur.
*Amaçların gerçekleşme ihtimali vardır.
*Bireysel çabayla ilişkilidir (içsel motivasyon).

*Çevresel koşullara bağlıdır.

*İlişkiler ağıdır (boyutlar birbirine bağlıdır).

Frank, umudu "iyi olmaya yönelik motivasyon sağlayan ve bireyi harekete geçirmeye yönelik itici güç" olarak tanımlar. Erikson ise umudun psikososyal gelişim açısından motivasyonel bir güç olduğunu belirtmiştir. Umut, bireysel olarak değer verilen amaçlara veya ilişkilere ulaşmaya yönelik geleceğe ilişkin beklentidir. Bu beklentiye varmak bireye anlam kazandıracaktır (Schrank vd., 2008). Tarhan ve Bacanlı'nın (2016) umudu çeşitli değişkenler açısından inceledikleri nitel çalışma sonucunda öğrenciler, umudu "geleceğe yönelik amaçlılık" ve "gayret gösterme" kavramlarıyla tanımlamışlardır. Umudun önemi hem danışma alanında (Dufrane ve Leclair, 1984) hem de sağlıkta vurgulanmıştır. Diyetisyenin önerdiği bir diyet listesine devam etme konusunda umudun önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (Janis, 1980., akt. Staats 1989). Tedavi reçetelerine uyan psikiyatri hastalarının uymayanlara göre daha yüksek umuda sahip oldukları görülmüştür (Perley, Winget ve Placci, 1971).

Scioli'ye göre umut, erken güven deneyimlerinde kök salmış, dışsal ve işbirlikçi kontrol inançlarından etkilenen, düşünce ve davranışlara etki eden, davranışın sürdürülmesini sağlayan geleceğe yönelik bir "duygudur." Bu tanımda geçen erken güven deneyimleri ile Erikson'un gelişim evrelerinden ilki olan temel güvene karşı güvensizlik dönemine atıf yapılmaktadır. Bu gelişim döneminde bebekle kendine bakım veren arasındaki ilişkinin niteliği sonucunda bireyde oluşan güven ya da güvensizlik, umudun oluşmasında belirleyicidir. Güven duygusu gelişen bebek ihtiyaçların şimdi karşılanmasa bile daha sonra karşılanacağı inancını yani umudu taşıyacaktır (Erikson ve Kivnick,1986) Scioli'nin tanımında açıklanmaya muhtaç diğer bir nokta umudun dışsal ve işbirlikçi kontrol inançlarından etkilendiğini ifade etmesidir. Burada anlatılmak istenen bireyin kişisel kontrolünü devre dışı bırakan hastalıklar, olumsuz yaşam deneyimleri vb dışsal etkenlerin umudun varlığını korumasına ya da gelişmesine engel olamayacağıdır. Dışsal ve işbirlikçi kontrol inançlarına örnek olarak bireylerin sosyal destek görmeleri ve spiritüel etkenlerin umuda katkısı örnek verilebilir (Scioli vd., 1997). Scioli ve arkadaşları 2011 yılında yayımladıkları çalışmada umudu biyolojik, psikolojik ve sosyal kaynaklardan beslenen beş seviyeden oluşan bir ağ olarak ele alır. Umut ağının beş seviyesi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Umut ağının 5 seviyesi

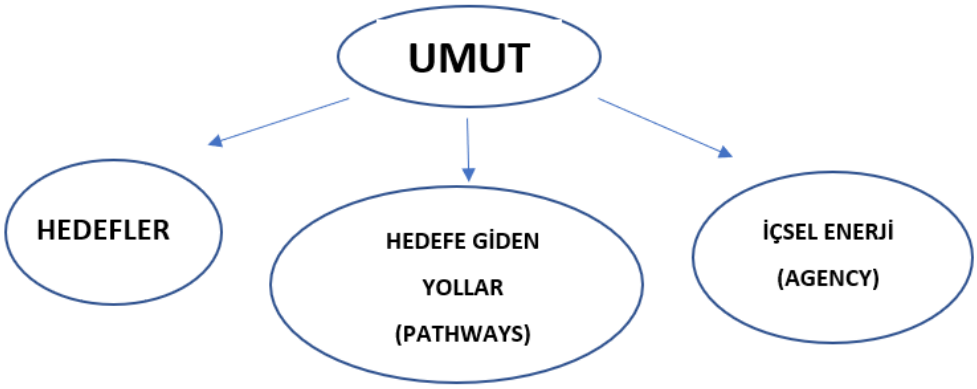
5.seviye İnançlar ve Davranışlar			
*Günlük umut inançları	*Ben yetkiliyim	*evren naziktir	*Koruma mevcut
*Günlük umut duyguları	*Desteklenenmiş hissetmek	*Evren Bağlıdır	*Güvenli
*Günlük umut eylemleri	* İşbirliği	* Evren Açıklıktır	*öz düzenleme
4. Seviye: İnanç Sistemi:			
İnanç Unsurları		*Değer Merkezleri	
3. Seviye: Umutlu Çekirdek:	*Umut etme isteği *Hedefe yönelik güven *Aracılı kontrol		
*Ustalık odaklı özellikler	*Yaptırımlı taahhüt		
*Bağlanma odaklı özellikler		*İlişkisel Güven *Açıklık *Ruhsal olarak bağlı	
*Hayatta kalma odaklı özellikler		*Hayatta kalma odaklı güven ve bakım işe alım *Terör yönetimi ve kurtuluş inançları *Esneklik ve öz düzenleme *Manevi bütünlük ve sembolik ölümsüzlük	

2. Seviye: Doğa ve Yetiştirme *Psikolojik donanımlar *Sosyal ve kültürel bağışlar *Manevi bağışlar	*Yetenek ve hedef odaklılık *Destek ve rehberlik *Amaç	*Güven ve açıklık *Bakım ve sevgi *Mevcudiyet	*Esneklik, başa çıkma becerileri ve ego savunmaları *Kültürel terör yönetimi *Kurtuluş
1. Seviye: Umut Planları *Biyolojik motifler	Ustalık güdüsü	Bağlanma güdüsü	Hayatta kalma güdüsü

Kaynak: Scioli, Ricci, Nyugen ve Scioli, 2011

Tablo 3'e göre üst seviyelerin gücü, alt seviyelerin sağlamlığına bağlıdır. Örneğin, yeterli bir bağlanma sistemi (seviye 1) temel veya birincil güveni (seviye 2) kolaylaştırır, bu da daha fazla ikincil güven (seviye 3) doğurur ve daha güçlü inanç gelişimine (seviye 4) yol açar, bu da uyarlanabilir günlük umut tepkilerine dönüşür. (Seviye 5).

Staats, umudun iki bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bileşenlerden ilki gelecekteki bir olayın meydana gelme olasılığına yönelik bilişsel bir yapıyı diğeri ise hoşa giden olayların beklentileriyle ya da olumlu sonuçlarla ilgili duygusal bir yapıyı içerdiği ifade edilmektedir. Umut hem başa çıkma hem de yardımcı olma yönlerine sahiptir. Bu nedenle hem fizikte hem de psikoterapide önemi büyüktür (Staats, 1989). Snyder bu görüşlerden farklı olarak umudu "bireylerin motivasyonunu ve bireysel amaçlarına yönelik çaba gösterme kapasitesini yansıtan" bilişsel yapı olarak açıklar (Snyder, 2000). Ona göre umut engelleri aşacak yolları tasarlama becerisi ve bu yolları kullanma girişimidir (Rand ve Sheavens, 2009; Snyder, 2000; akt. Carr, 2016). Diğer bir tanımda Snyder ve arkadaşları umudu hedefe ulaşma yolları ve hedefe yönelik içsel enerji arasındaki ilişki sonucu ortaya çıkan başarıya dayanan olumlu motivasyonel durum olarak açıklamışlardır. Snyder, teorisini oluştururken insanların doğuştan hedefe yönelik olduğunu kabul etmiştir. Ona göre her davranışımız bir hedefe yöneliktir. Snyder'ın çok boyutlu umut teorisinde üç boyut bulunmaktadır (Snyder, 2000).



Şekil 6. Çok boyutlu umut teorisinin boyutları
Kaynak: Snyder, 2000

Kişinin hedefe yönelik olması bu boyutlardan ilkidir. Bilişsel etkinliklerin yönelimi bu hedefler doğrultusunda belirlenir. Hedefler yakın ve uzak olabilir. Hedeflerin ulaşılabilir olması ve değişimlere uyarlanabilir olması önemlidir. Doğru belirlenmiş hedeflerin bitiş tarihleri nettir. Bu tarihler, hedefe ulaşılıp ulaşılmadığının ölçülmesini sağlar. Öte yandan umutlu kişiler, hayatın birden çok alanında hedef koyarlar. Bireyin birden fazla amacının olması umudun canlı tutulması için önemli bir faktördür (Ataman, 2021).

Hedef odaklı davranışın belirlenmesinde üç belirleyici vardır:

1. Kişi için hedefin ne kadar değerli olduğu
2. Kişinin hedefe giden yollara yönelik düşünceleri ve bunların etkililiği
3. Kişinin kendini hedefe giden yolları takip etme açısından kendini ne kadar etkin gördüğü.

Bu üç belirleyici, kişinin var olan deneyimleriyle alakalı düşüncelerine bağlı olarak şekillenir (Carr, 2016). Çok boyutlu umut teorisinin diğer bileşenleri hedefe güdülenme ve hedefe ulaşma yollarıdır. Hedefe ulaşma yolları, hedefe varmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme becerisi ve bireyin hedefe ulaşmak üzere işe yarar yollar oluşturabileceğine dair algısını ifade eder. Snyder, umudu yüksek ergenlerin en temel özelliklerinden birinin amaca ulaşmak için birden fazla strateji geliştirmek

olduğunu belirtmiştir. Böylece uygulanan stratejinin önüne engel çıkarsa alternatif yollar devreye sokularak umudun korunması sağlanır (Snyder, 2002).

Snyder (1995), hedefe ulaşma yolları açısından umut seviyesi yüksek ve düşük kişilerin özelliklerini gruplamıştır. Buna göre umut seviyesi yüksek ve düşük bireylerin özellikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Umut seviyesi yüksek ve düşük bireylerin karşılaştırılması

Umut Seviyesi Yüksek	Umut Seviyesi Düşük
*Amaca ulaşma yolları konusunda daha fazla düşünür. *Harekete geçme konusunda yeterlik algısı yüksektir. *Başarıya odaklanma yüksek. *Engeller çıkınca alternatif yol üretebilir.	*Amaca ulaşma yolları konusunda daha az düşünür. *Harekete geçme konusunda yeterlik algısı düşüktür. *Başarısızlığa odaklanma yüksek. *Engellere karşı alternatif yol üretmesi zordur.

Kaynak: Snyder, 1995

Umudu ilk açıkladığımız paragrafta "kişinin geleceğini etkileme gücüne sahip olduğunu hissetmesi" şeklinde ifade etmiştik. Bu tanım aslında üçüncü bileşen olan içsel enerjiyi (agency) vurgulamaktadır. Hedefe güdülenme olarak da ifade edilen içsel enerji, "bireyin hedefe ulaşma yollarını kullanma yeterliğine yönelik algısı" olarak tanımlanabilir. İçsel enerjisi yüksek ve hedefe güdülenmiş olan birey, umuda giden yolları hayata geçirmek için çabalar. Böyle bir bireyin hedefe ulaşabileceğine dair inancı yüksektir. Hedefe güdülenme ve hedefe ulaşma yollarının başarılı ilişkisi sonucunda bireyin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen umut ortaya çıkar (Atik ve Kemer, 2009). Snyder'ın umut teorisine göre göre umudun en güçlü hali zorlu ama geçilmez olmayan engeller ve ulaşma ihtimali orta seviyede olan hedeflerin bulunduğu durumda ortaya çıkar. Çünkü ulaşacağımızdan emin olduğumuz hedefler için umuda gerek duymayız. Ulaşılamayacağı ortada olan hedefler ise umutsuzluk yaratır (Carr, 2016).

Ergenlerde Umut

Ergenlik öncesinde mantıksal düşünme becerisinde hissedilir gelişmeler görülür. Bu durum onların umutlu planlamalar yapmasına, değer atfedilen amaçlara dair yollar çizmelerine ve bu yolları takip etmelerine imkan sağlar. Bunu yaparken aile, akran,

öğretmen gibi sosyal çevre unsurlarının isteklerini de dikkate almaya başlarlar. Ergenlikte ise soyut düşünme becerisi gelişir. Bu beceri aileden özerklik kazanmaya başlama, özel yakın ilişkiler kurma ve kariyer hedefleri koyma gibi konuların daha kolay idare edilmesini sağlar. Ergen umutlu planlamalar yapmaya devam ederek çözülmesi gereken bu karmaşalarla mücadele eder ve planlarını umutla takip eder (Carr, 2016).

2.1.4.4. İyimserlik ve Kötümserlik

Gelecek yöneliminin oluşmasında büyük paya sahip bir değişkenlerden biri olan iyimserlik, bedensel ve psikolojik sağlığın anahtarı olarak tanımlanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İyimserlik ve kötümserliğin bir pilin zıt kutupları gibi bir boyutun iki ucu mu yoksa iki farklı değişken mi olduğuna dair tartışmalar vardır (Riskind vd., 1996). Bu çalışmada kavramların daha kolay anlaşılması adına iyimserlik ve kötümserlik birlikte ele alınmıştır. İyimserlik olumlu, kötümserlik olumsuz sonuçlara genelleştirilmiş inançlardan oluşan bilişsel değişkenler olarak kabul edilir (Ginevra vd., 2017). İyimserlik ve kötümserliğin bilimsel tanımları bu iki kavramı geleceğe yönelik beklentiler odağında açıklar. Geleceğe dair olumlu beklentiler içeren düşünceler iyimserlikle ilişkiliyken geleceğe dair olumsuz beklentiler taşıyan görüşler kötümserlik (karamsarlık) ile bağlantılıdır. Yani iyimserler başlarına olumlu şeyler gelmesini beklerken kötümserler kötü şeylerin kendilerini bulacağına inanır (Carver, 2010). Daha geniş bir tanıma göre iyimserlik, geleceğe dair olumlu beklentiler içinde olmanın yanında değerli ve ulaşılabilir amaçlar belirleme ve bireyin kendi deneyimlerini olumlu ve gerçekçi nedenlere atfedecek güven duygusuna sahip olmayı da içerir (Scheier ve Carver ,1993).

İyimser ve kötümser olma durumu, bireyin hedefe ulaşmaya ilişkin düşünceleri ile yakından ilişkilidir. Bir insan, amaca ulaşabileceğine dair kuşku içindeyse çaba göstermekten vazgeçebilir ya da harekete geçmeyebilir. Bu durum onu karamsarlığa sürükleyebilir. Oysa er geç hedefe ulaşacağından emin olan birey güçlüklere rağmen azimle yoluna devam eder. Yani insanlar hedefe ulaşabileceklerine yönelik güven içindelerse iyimserlik oluşurken amaçlarına ulaşabileceklerine ilişkin şüphe duyuyorlarsa kötümserlik ortaya çıkar. Güven ve şüphe bir olay bağlamında oluşan dar kavramlarken iyimserlik ve kötümserlik geniş bağlamda oluşur. Sonuç olarak kötümserlik şüphenin, iyimserlik güvenin yaşama genelleştirilmiş versiyonlarıdır (Scheier ve Carver, 1992). Bu yüzden iyimserler yaşamın güçlükleri karşısında kendinden emin ve ısrarcı davranışlarla

ilerleme eğilimindedir. İyimserlerin bu davranış biçimi, ilerleme sırasında değişim çok az ve yavaş olsa bile devamlılık gösterir. Kötümserler ise hayatın zorlukları karşısında şüphe ve kararsızlık içindedir Buna kuruntular ve olumsuz içsel konuşmalar da eşlik eder (Carver, 2010).

İyimserlik ve kötümserliğe ilişkin yapılan boylamsal çalışmalar, özellikle yaşam koşullarının değiştiği dönemlerde (öğrencilikten çıkıp iş hayatına giriş gibi) iyimserlik ve kötümserliğin süreklilik gösterme oranı düşük olan dinamik değişkenler olduğunu ortaya koymuştur (Sagerstrom, 2007). Ancak bu değişkenlerin süreklilik gösterdiğine ilişkin üç yıllık ve on yıllık periyotlarla yapılan çalışmalar da mevcuttur (Atienza vd., 2004; Sutton-Tyrell vd., 2004, akt. Carver, 2010). İyimserliği ele alma biçimi bakımından iki farklı tarz vardır. Scheier ve Carver'ın başını çektiği bir grup araştırmacı iyimserliği bir kişilik özelliği olarak ele alırken Seligman ve Peterson'un başı çektiği araştırmacılara göre ise iyimserlik bir kişilik özelliği değil bir açıklama tarzıdır.

2.1.4.4.1. Kişiliğe Özgü İyimserlik

Bu ele alma biçimine göre iyimserlik, gelecekte iyi şeyler yaşanacağına ilişkin bir beklentidir. Çocukluk deneyimleri başta olmak üzere çevresel ve kalıtımsal deneyimler iyimser kişilik özelliğinin oluşmasında etkilidir. Carver, iyimser insanların güçlükler karşısında değer verdikleri hedeflere ulaşmak için çabaladıklarını ve kendilerini bu güçlüklerle baş etmek için düzenleyerek hedeflerine ulaştıklarını belirtir (Carver ve Scheier, 2005). İyimserliğin kaynaklarının araştırıldığı çalışmalar sonucunda kalıtımın iyimserlik üzerinde %25 oranında etkili olduğu görülmüştür (Plomin vd., 1992). Ekonomik güvence ve sıcak aile ortamına sahip olma da iyimserliğin kaynakları arasında yer almaktadır (Carver, 2010). İyimserliğin gelişimsel kökenleri incelendiğinde güvenli bağlanan ergenlerin iç kontrol algılarının yüksek olduğu, bunun da iyimserlikle pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Renaud vd. ,2019).

2.1.4.4.2. İyimser Açıklama Tarzı

Yükleme biçimi bakımından iyimserlik de denen bu tarza göre iyimserlik, bireylerin olumsuz deneyimlerin nedenlerini nasıl açıkladıklarını gösteren bilişsel bir değişkendir (Tuzgöl Dost ve Cenkseven Önder, 2015). İyimserler olumsuz olayları açıklarken var olan şartlar, dış faktörler gibi davranışa dönük ve değiştirilebilecek etmenlere atıf yaparak sorumluktan kaçınmazlar. Bu açıklama tarzı iyimserlerde hedefe

ulaşmaya ilişkin değişiklikler yapma ve güçlüklerin üstesinden gelme konusunda bir ustalık duygusu oluşturur (Sun ve Shek, 2012). Kötümser insanlar olumsuz deneyimlerinin nedenini kişisel başarısızlık gibi içsel ve değiştirilmesi güç etmenlere bağlarlar. İyimser insanlar iyi olayları sabit ve yaygın nedenlere atfederler. Bu, onların öz güvenlerini artırırken gelecekte olumlu sonuçlar almak için daha çok emek göstermelerini sağlar. Kötümserler ise olumlu olayları geçici, öznel ve değişmez nedenlere atfettikleri için çaba göstermekten kaçınırlar (Seligman, 1995). İyimserliğin kazanılmasında aile başta olmak üzere sosyal çevre önemli yer kaplamaktadır. Ailedeki iyimser açıklama tarzı, olumsuzluklarla başa çıkma becerisi, uzun dönemli amaçlar için kısa dönemli amaçlardan vazgeçebilme becerisi (hazzı erteleme) çocukların iyimserliği kazanması için rol model olur. İyimserliğin kazanılmasında sosyal beceriler etkili olduğu için bilişsel düzlemde yeni beceriler kazanılarak iyimserlik öğrenilebilir (Carr 2016; Seligman, 2006).

İyimser ve Kötümser Bireyler

İyimserler çevrelerince kötümserlerden daha çok sevilirler. Olayları olumlu bakışla değerlendirme yönündeki doğal eğilimleri sonucunda üretken problem çözme becerileri geliştirirler. Bu da kişilerarası ilişkilerinin güçlü olmasını sağlar. Bireylerin sosyal kaynaklarındaki artış iyimserliği olumlu yönde etkiler (Carver, 2010). İyimserlik pek çok pozitif kavramla ilişkilidir. İyimser bireyler yüksek baş etme becerisine, iyi akademik performansa ve iş motivasyonuna sahip mutlu ve dışadönük kişilerdir.

İyimser ergenler; psikolojik uyumu, öz saygısı, yaşam doyumu yüksek, saldırganlığı düşük, atılgan ve pozitif mizah anlayışına sahip bireylerdir. Ayrıca iyimserlerin bağışıklık sisteminin güçlü olduğu belirtilmiştir. İyimser yetişkinlerin ise öznel iyi oluşları ve fiziksel sağlık düzeyleri yüksektir (Mens vd., 2016, akt. Renaud, 2019). Bu yönüyle iyimserliğin fiziksel ve psikolojik pek çok koruyucu faktörle ilişkisi olduğu görülmektedir (Chang, 2001). Bununla birlikte sadece iyi şeylerin olmasını bekleyen, gerçekten uzak bir iyimserlik zararlı olabilir. Böyle bir iyimserlikte birey hayatını dürüst bir biçimde değerlendirmez. Olumsuzluklarla baş etme azdır (Busseri vd., 2009).

Kötümserliğin yaşamdan fazla talepkar olma ve mükemmelliyetçilikle ilişkili olduğuna dair görüşler vardır (Wrosch vd., 2003). Ulaşabileceğinden yüksek hedef belirleme ve bu hedefe ulaşamadığı için kendi yeterliğinden şüphe duyma kötümserliği doğurur. İyimserlik ve kötümserliğin hedefe ulaşmadaki başarısı bireyin motivasyonel yöneliminin önleyici ya da teşvik edici olmasına göre değişir. Kötümserliğin hedefe ulaşma konusunda işe yaradığı durumlar da vardır. Bireyin korunma, geçinme ve

güvenlik istediği durumlarda kötümser tercihlerin; başarı, gelişme ve ilerleme istediği durumlarda iyimser tercihlerin daha başarılı performans gösterdiği görülmüştür (Hazzlett vd, akt. Sun ve Shek, 2012).

2.2. Değişkenler İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla akademik motivasyon, yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimi değişkenlerine ya da bu değişenleri oluşturan boyutlara ilişkin yurt dışı ve yurt içinde yapılmış çalışmalar aktarılmıştır.

2.2.1. Akademik Motivasyon Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında yurt dışında ve yurt içinde akademik motivasyonu ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak geçmişten günümüze uzanacak biçimde sıralanmıştır.

Harter (1981), yaptığı araştırmada, özerk sınıflardaki çocukların içsel motivasyonlarını ölçmüş ve bunu geleneksel sınıflardaki çocukların içsel motivasyonu ile karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda, açık ya da özerk sınıflardaki çocukların içsel olarak daha fazla güdülendiğini ortaya çıkmıştır. Solomon ve Kendall (1976) da yaptıkları benzer çalışmada aynı eğitim sistemi içinde yer alan geleneksel sınıflardaki çocuklarla özerk sınıflardaki çocukları karşılaştırmış ve özerk sınıflardaki çocukların daha yaratıcı, daha katılımcı ve işbirliği oluşturmaya daha yatkın olduğunu, geleneksel sınıfların ise görev temelli ve akademik davranışlar üretmeye eğilimli olduğunu rapor etmişlerdir. Ramey ve Piper (1974), iki farklı okul sisteminden ilk ve ortaokul düzeyinde öğrencilerle yaptıkları alan araştırmaları sonucunda keşfetmenin desteklendiği açık sınıfların yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu üç araştırma, daha özerk düzenlenen sınıfların, çocukların içsel motivasyon ve yaratıcılığını artırdığına işaret etmektedir.

Deci, Nezlek ve Sheinman (1981) tarafından öğrencilerle yapılan çalışma, çocukların sınıfta algıladıkları öz belirlemeyi destekleyici iklimle onların içsel motivasyonları arasındaki önemli ilişkiye dikkat çekmiştir. Çocukların açıklamalarından, onların içsel motivasyonlarıyla algıladıkları yeterlik ve öz saygıları arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır. Dahası, çocukların içsel motivasyonunun sağlanması yanında genel iyi olma hali ve kendilik hissi için de sınıf ikliminin yani çevrenin önemi gözler önüne serilmiştir. Çalışma öz belirlemeye fırsatlar sunan sınıf iklimi ve öğretmenin özerklik

destekleyici tutumunun içsel motivasyon ve kendilik hissinin geliştirilmesinde oldukça yararlı olduğunu ortaya koymuştur.

Dört dışsal motivasyon düzeyine ilişkin öğrencilerle araştırmalar yapan Ryan ve Connell (1989), ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğrencilerin dışsal düzenlenme düzeyleri arttıkça çaba gösterme ve değer verme miktarlarının azaldığını; olumsuz sonuç karşısında dışarıyı suçlama eğilimlerinin arttığını bulgulamışlardır. Dışsal motivasyon türlerinden içe yansıtılmış düzenleme; çaba göstermeyle, kaygıyla ve güçlüklerle zayıf başa çıkma tarzı ile ilişkili bulunmuştur. Yine dışsal motivasyon türlerinden özümsenmiş düzenleme ise okuldan daha çok keyif alma ve pozitif başa çıkma tarzları ile ilişkili bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, içsel motivasyonun; ilgi, zevk, yeterlik algısı ve pozitif başa çıkma ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Reeve, Bolt ve Cai (1999) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre özerkliği destekleyen öğretmenler, öğrencilerin yapmak istedikleri, öğrenmek istedikleri şeylerle ilgili daha çok soru sormakta ve öğrencinin içsel motivasyonunu artırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmen özerklik desteği üzerine çalışan Guay, Boggiano ve Vallerand (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin özerklik destekleyiciliğinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığına ve onlarda olumlu akademik yeterlik algısının oluşmasına katkıda bulunduğuna işaret etmektedir. Guay ve diğerlerinin çalışması sonucunda algılanan akademik yeterlilikteki değişikliklerin, öğretmenlerin özerklik desteği ile içsel motivasyondaki değişiklikler arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği bulgulanmıştır.

Deci ve Ryan (2000), içsel motivasyonun kaynaklarını incelemek üzere üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda heyecan, yeterlik, ilişkili olma ve öz belirlemenin içsel motivasyonu artırdığını bulmuşlardır.

Bouffard, Marcoux, Vezeau ve Bordeleau (2003), ilkokul öğrencileri üzerinde üç yıllık süreyi kapsayan boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun akademik başarıya ne sınıf bazında ne de akademik alan bazında önemli bir katkısının olmadığı ancak yeterlik algısının hem sınıf düzeyinde hem de okuma ve matematik alanlarında başarıya önemli katkıları olduğu kaydedilmiştir.

Mjaavatn ve Frostad (2012) tarafından öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerde aile, öğretmen ve arkadaşlar tarafından desteklenme sonucu ortaya çıkan öz saygı ile okulda yaşanan amotivasyon arasında negatif yönde kuvvetli ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmaya göre öğretmen tarafından gösterilmeyen destek

ve bunun doğal sonucu düşük öz saygı, okuldaki amotivasyonu açıklamada önemli bir sosyal faktördür.

Guay, Ratelle, Larose, Vallerand ve Vitaro (2013), lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda dışsal motivasyonun öz belirlenme düzeyine göre sıralanmış olan türlerinin yeterlik algısı ile arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucunda en dışsal motivasyon türü olan dışsal düzenleme (external rugulation) ile yeterlik algısının negatif yönde düşük değerde ve anlamlı olmayan düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu; diğer dışsal motivasyon türleri olan içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşimsel düzenlemenin ise yeterlik algısı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkileri bulunduğu kaydedilmiştir.

Gnambs ve Hanfstingl (2016), ergenlik döneminde akademik motivasyonun düşüşü ve temel psikolojik ihtiyaçları inceledikleri hızlandırılmış boylamsal çalışma sonucunda ergenlikte üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasının okuldaki akademik içsel motivasyonun korunmasına yardımcı olduğunu ayrıca akademik içsel motivasyonda tipik olarak gözlemlenen düşüşün, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile birlikte yavaş yavaş kaybolduğunu bulgulamışlardır.

Akademik motivasyon ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde genelde akademik motivasyonu etkileyen okul ortamı, öğretmen, aile ve akranlar gibi çevresel değişkenlere odaklandığı görülmektedir. Çoğu çalışmada akademik motivasyon Öz Belirleme Kuramı'nın da önerdiği biçimde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Akademik motivasyona ilişkin ülkemizde de çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar geçmişten günümüze doğru aşağıda sıralanmıştır.

Yeşilyurt (2008), yaptığı çalışmada ingilizce öğretmeni adaylarının yazma dersindeki motivasyon türlerinin öz-belirleme teorisine göre incelenmesini amaçlamıştır. Sonuçlara göre dışsal ve içsel motivasyon türleri algılanan yazma yeterliliği, algılanan özerklik desteği, temel ihtiyaçların doyurulma seviyeleri ve yazma notlarıyla olumlu korelasyona sahiptir. Yüksek temel ihtiyaç giderilme seviyeleri, algılanan özerklik desteği, algılanan yazma yeterliğinin hem öz-belirleme düzeyi daha fazla içsel olan motivasyon türleri hem de yazma derslerinde daha yüksek başarının güçlü belirleyicileri olduklarını göstermiştir.

Eryılmaz'ın (2010) lise öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda içsel ve dışsal motivasyonun öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluşu artırma

stratejilerini kullanma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmalarında içsel ve dışsal olarak motive olmalarının önemli olduğu görülmüştür.

Dinçer (2011) yabancı dil konuşulan sınıflardaki öğretmen adaylarının motivasyonuna ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının genel bağlamda İngilizce konuşmaya yönelik içsel olarak motive olduklarını; yüksek öz-belirleyici motivasyon yönelimlerinin öğrencilerin yetenek, özerklik durumu ve derse katılımlarını belirlemede önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma öğretim elemanlarının özerklik destekleyici veya kontrolcü motivasyon yaklaşımlarının öğrencilerin yeterlik ve özerklikle ilgili algılarıyla doğrudan ilişkili, yetenek ve özerklik aracılarıyla da öğrencilerin özbelirleme ve sınıf içi derse katılımlarıyla dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Geçim ve Durmaz (2015), ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları ve motivasyonlarını Öz Belirleme Kuramı perpektifinden ele alan bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda motivasyonel düzenleme türündeki özerk karar verilmişlik derecesi arttıkça matematik kaygısının azaldığı ve iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkiye döndüğünü bulmuşlardır.

Demir Güdül (2015), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda katılımcıları motivasyon profillerine göre düşük- yüksek ve orta düzeyde motivasyon profilli olarak üç gruba ayırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde motivasyonlu grupta yer alan öğrencilerin diğer iki grupta yer alan öğrencilere göre daha az akademik erteleme davranışı sergilediği, yaşamlarından daha çok doyum elde ettiği ve psikolojik ihtiyaç doyumlarının ise daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Calp ve Bacanlı (2016), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediğini bulmuşlardır. Yine bu çalışma sonucunda okulla ilgili konularda öğretmenlerinden ve yakın arkadaşlarından alınan özerklik desteğinin öğrencilerin öz belirlenmiş akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterliğin, öz belirlenmiş akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Pala (2019), ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin kimlik gelişimi ile akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasındaki ilişkideki temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolünü test etmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, yeterlik ve ilişkiselliğin ayrı ayrı aracı değişken olarak ele alındığı üç farklı yapısal eşitlik

modelinin incelendiği çalışma sonucunda puanların bazı boyutlar hariç cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak lise türüne göre puanlar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi analizi bulgularına göre ise temel psikolojik ihtiyaçların; umut, akademik motivasyon ve kimlik gelişiminin birçok boyutu arasındaki ilişkilere aracılık ettiği görülmüştür.

Karatepe (2019), lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri ele alan bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda akademik güdülenme ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu kaydedilmiştir.

Demir (2021), Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans üçüncü sınıf öğrencisi on katılımcıyla yedi ay boyunca süren bir eylem araştırmassı gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda psikolojik ihtiyaç temelli yedi uygulama gerçekleştirmiş ve sonuçta katılımcıların akademik motivasyon ve öznel iyi oluş düzeyleri yükselmiştir.

Yurt (2022), ülkemizde akademik motivasyon kavramı üzerine yapılmış çalışmaları içerik analizi yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçları ülkemizde akademik motivasyona dair gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığını göstermektedir. Çalışma sonucunda akademik motivasyonun 38 farklı değişkenle birlikte ele alındığı; bunlar arasından en çok "akademik başarı, performans, kişisel faktörler, akademik erteleme, öz-yeterlik ve tutum" kavramlarıyla birlikte çalışıldığı; çalışmaların çoğunda örneklem sayısının 300'ün altında olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Akademik motivasyona ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmanın genç yetişkinlerle yapıldığı, küçük yaş grubu ile yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda akademik motivasyon; yazma yeterliği, kimlik gelişimi, özerklik desteği, iyi oluş, umut ve matematik kaygısı ile birlikte ele alınmıştır.

2.2.2. Yeterlik Algısı Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında yurt dışında ve yurt içinde yeterlik algısını ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak geçmişten günümüze uzanacak biçimde sıralanmıştır.

Blechman, Tinsley, Carella, ve Enroe (1985), ergenlerle yaptıkları çalışma sonucunda sosyal yeterliliği yüksek ve akademik yeterliliği düşük olan çocukların

davranış sorunları ve sinirlilik ile ayırt edildiğini ayrıca sosyal yeterliliği düşük olan çocukların davranış sorunları ölçeğinin depresyon boyutundan yüksek puan aldığını yani birer depresyon adayı olduğunu bulmuşlardır. Sosyal yeterlik üzerine araştırma yapan Renshaw ve Asher da (1973) yaptıkları çalışma sonucunda sosyal yeterliği yüksek çocukların sosyal ilişkilerde daha sıcakkanlı davranışlar, çatışma durumlarında yapıcı yollar ürettiklerini bulmuşlardır.

Anderman ve Midgley (1997), ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin akademik yeterlik algılarını inceledikleri boylamsal çalışmada öğrencilerin akademik yeterlik algılarının beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçerken düştüğünü görmüşlerdir. Araştırmacılar bunu ilkokulda sınıfların daha çeşitli ve çok sayıda öğrenciye ve daha fazla zamana sahip olmasıyla ve öğretmenlerin daha esnek ve yaratıcı olmasıyla açıklamışlardır.

Hofer (2002), yeterlilik kazanmaya yönelik yetkinlik ve içsel ilgiyi ifade eden öğrencilerin, zorluklarla karşılaştıklarında sadece dış ödüllerle motive edilen öğrencilere göre daha fazla ısrar ettiklerini bulmuştur. Bu bulgu içsel motivasyonun yeterlik algısını yükseltme gibi bir işlev gördüğünü göstermektedir.

Standage, Duda ve Ntoumanis (2003), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik motivasyonlarını ele alan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrenci özerkliğinin desteklenmesinin, öz belirlenmiş motivasyonun oluşmasını sağlayan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik düzeylerini olumlu olarak etkilediği bulgulanmıştır. Çalışmanın detayları incelendiğinde yeterliğin amotivasyonu negatif yönde yordadığına ilişkin bulgu kaydedilmiştir.

Yeterlik algısına ilişkin yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde yeterlik algısının depresyon, davranış sorunları, motivasyon, çatışma çözme ve öğretmen davranışlarıyla ilişkisini ele alan çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Ülkemizde yeterlik algısı çoğunlukla Bandura'nın öz yeterlik kavramı üzerinde yapılmıştır. Akademik ve sosyal yeterliği ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Aşağıda yeterlik algısına ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar kronolojik sırayla aktarılmıştır.

Gizir (2004), yılında yaptığı çalışmada yoksul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlığı ile bu öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri konusundaki olumlu algıları ve gelecek konusunda umutlu olmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Calp (2013), ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisini incelemiş, öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik

yeterlik algısını doğrudan etkilediğini, arkadaştan algılanan özerklik desteğinin ise akademik yeterliği etkilemediğini kaydetmiştir. Bu çalışmanın diğer önemli sonucu ise öğrencilerin kendileri ile ilgi algıladıkları akademik yeterliğin özerk akademik motivasyonu doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilediğinin bulunmasıdır.

Uz Baş ve Bayram (2016), ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada özyeterlik, algılanan sosyal destek ve okula ilişkin mutluluk değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araşırma sonucunda özyeterlik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin okula ilişkin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Erol ve Temizer Avcı'nın (2016), öz yeterlik algısı üzerine üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarının "yaşamın çoğununun geçirildiği yerleşim yeri", "algılanan anne tutumu", "algılanan baba tutumu" ve "lise eğitimi ve yaşantısı yeterlik algısı" açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algısı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Ulutaş (2016), lise öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda sosyal öz-yeterlik algısı ile duygusal öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğunu; sosyal öz-yeterlik algısının duygusal öz-yeterlik örtük değişkeni üzerinden duyguları düzenleme, duyguların destekleyici etkisi, duyguları anlama ve duyguları algılama alt boyutları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu duygusal öz-yeterliğin anlamlı yordayıcılrından birinin sosyal öz-yeterlik algısı olduğunun kaydedilmesidir.

Erol (2017), ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş aşamasındaki öğrencilerle yaptığı çalışma sonucunda utangaçlık ile genel öz yeterlik algısı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu kaydetmiştir. Bu çalışma sonucunda ergenlerin genel öz yeterlik algısının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Atik ve Atik (2017), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerilerinin umut düzeyleri ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda umut düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre akademik öz-yeterlik ve problem çözme, öğrencilerin umut düzeylerindeki değişimin % 25'ini açıklamaktadır.

Zorbaz ve Kızıldağ (2018), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada yeterlik algısının yordayıcılarını incelemiştir. Çoklu regresyon sonuçlarına göre; içsel katılım, program katılımı, anne ile iletişim, öğretmen katılımı ve babaya güvenin akademik

yeterliliği anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Sosyal yeterliğin önemli yordayıcıları ise içsel bağlılık, babaya güven, anne ile iletişim ve yönetim bağlılığı olarak bulunmuştur.

Yüce (2019), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik yılmazlığı yordayan değişkenleri ele almıştır. Çalışma sonucunda akademik öz yeterlik algısı ve sosyal öz yeterlik algısının akademik yılmazlığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Şahan ve Ceyhan (2019), güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yeterlik algıları, kişilik özellikleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda dışadönüklük ve sosyal yeterlik algısı ile yalnızlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuş; hiyerarşik regresyon analizi sonucu akademik yeterliğin tek başına yalnızlığa ilişkin varyansa anlamlı katkısı bulunmadığı anlaşılmıştır.

Yeterlik algısına ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yeterlik algısının; kimi çalışmalarda öz yeterlik, kimi çalışmalarda ise akademik ve sosyal yeterlik olarak ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yetelik algısının; akademik motivasyon, kişilik özellikleri, algılanan sosyal destek, yalnızlık, içsel katılım ve okula ilişkin mutluluk değişkenleriyle çalışıldığı görülmektedir.

2.2.3. Öğretmen Güdüsel Desteği Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında yurt dışında ve yurt içinde öğretmen güdüsel desteğini ya da onu oluşturan boyutları ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak geçmişten günümüze doğru uzanacak biçimde sıralanmıştır.

Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981), yaptıkları çalışmada özerklik destekleyici ve konrol edici öğretmenlere sahip öğrencileri karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda daha fazla özerklik destekleyici teknikler uygulayan ilkokul öğretmenlerinin merak, öğrenmeye olan saygı ve ustalık konusunda daha özgür girişimlerde bulunan öğrencilere sahip olduklarını bulmuşlardır.

Wentzel (1994), ABD'de yaptığı çalışma sonucunda beyaz öğrencilerin Afroamerikan öğrencilere göre öğretmenlerini daha destekleyici algıladıklarına ilişkin bir sonuca ulaşmışlardr. Çalışmada tek ebeveynli öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğretmenlerini daha az kabul edici bulduklarına ilişkin bir bulgu elde edilmiştir.

Black ve Deci (2000), üniversite öğrencilerinin öğretim üyesinden algıladıkları desteği öz düzenleme seviyesi ve kaygıyla birlikte ele almışlardır. Yapılan çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerinden daha yüksek düzeyde özerklik desteği algılamalarının, öz-düzenleme seviyesinde artışa ve notlarla ilgili kaygıda

azalmaya neden olduğu bulunmuştur. Özerklik desteği konusunda araştırmalar yapan Benware ve Deci (1984), ile Grolnick ve Ryan da (1987) yaptıkları çalışmalar sonucunda özerkliği destekleyen öğretimin daha yüksek kalitede öğrenci motivasyonu ürettiğine dair bulgulara ulaşmışlardır.

Assor, Kaplan ve Roth (2002), üç, beş ve sekizinci sınıfta bulunan İsrailli öğrencilerle öğrencilerin özerklik destekleyici ve özerkliği bastırıcı öğretmen davranışları arasında ayrım yapıp yapamayacağını ve hangi davranışların okul çalışmalarına katılımı destekleyeceğine ilişkin bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen özerklik desteğinin çocukluk yaşlarından itibaren algılanabildiği, öğrencilerin özerklik destekleyici ve özrkliği bastırıcı davranışlar arasında ayrım yapabildiği ve öğrencilere okuldaki çalışmaları kendi ilgi alanları ve amaçlaryla ilişkilendirerek aktaran öğretmen davranışlarının okula katılımın önemli bir yordayıcısı olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Tucker ve diğerleri (2002), 1. ve 12. sınıf arasındaki Afroamerikan öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğretmen yeterlik ve özerklik desteği ile öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişkide öğrencilerin yeterlik ve özerklik algılarının aracılığını incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar öğrenclerin algıladığı yeterlik ve özerklik algıları.

Filak ve Sheldon (2008), gazatecilik bölümü öğrencileriyle yaptıkları çalışmada Öz Belirleme Kuramı perspektifinden özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve başarıyı ele almışlardır. Çalışma sonucunda öğretim üyelerinden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin ihtiyaç doyumunu, başarıyı ve öz belirlenmiş motivasyonu yordadığını bulmuşlardır.

Ma, Lai ve Xia (2020), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların annelerinden, babalarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından aldıkları sosyal destek algılarının umut ve yeterlik algıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleşirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen sosyal desteğini de bir boyut olarak içinde barındıran algılanan sosyal desteğin öğrencilerin umut düzeylerindeki değişimin %4'ünü; genel yeterliğin % 13'ünü açıkladığı bulgulanmıştır.

Öğretmen güdüsel desteğine ilişkin yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun öğretmen özerklik desteğine odaklandığı ve okulda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin verdiği desteğe ilişkin çok sayıda karşılaştırmalı çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir. Öğretmen güdüsel desteğine ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar aşağıda aktarılmıştır.

Calp (2013), ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediği, arkadaştan algılanan özerklik desteğinin ise akademik yeterliği etkilemediği kaydedilmiştir.

Özkal ve Erdik, 2013-2014 yıllarında, ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin matematik öğretmenlerinden algıladıkları güdüsel desteğin cinsiyet, sınıf ve matematik başarı notu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda kızların erkeklere; 6. sınıfların 7 ve 8. sınıflara göre ve matematik başarı notu yüksek olanların, düşük olanlara göre matematik öğretmenlerinden daha yüksek güdüsel destek algıladıklarını bulmuşlardır.

Özkal (2020), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen güdüsel desteği, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişkileri lise matematik dersi özelinde incelemiştir. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin matematik öğretmenlerinden algıladıkları güdüsel destek algılarının öğrencilerin hem matematik ders başarısını hem de matematiğe karşı öz yeterlik algılarını anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur.

Güvenç ve Güvenç, (2014) matematik ve fen bilimleri öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin özerklik desteği algıları ile sınıf yönetim tarzlarını branş ve kıdeme göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda etkileşimci tarzdaki öğretmenlerin öğrenci özerkliğini daha fazla desteklediği bulunmuştur.

Yurt içinde öğretmen güdüsel desteğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde çok az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni ülkemizde öğretmen güdüsel desteği kavramının üç temel psikolojik ihiyaç desteğini içine alacak şekilde kavramşallaştırılmasının ve ölçülebilir hale getirilmesinin yakın bir zamanda gerçekleşmiş olmasıdır.

2.2.4. Gelecek Yönelimi ve Alt Boyutları Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında yurt dışında ve yurt içinde gelecek yönelimini ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik olarak geçmişten günümüze uzanacak biçimde sıralanmıştır.

Cantor, Norem, Niedenthal, Langston ve Brower (1987), üniversiteyi dereceyle tamamlayan öğrencilerle yaptıkları çalışmada biri iyimser biri kötümser olan iki başarı

stratejisi ayırt etmişlerdir. İyimser strateji yüksek beklentiler ve güçlü olan yetkinlik imajını daha da geliştirme isteğiyle karakterizeyken kötümser strateji geçmiş iyi performanslara rağmen savunmacı tarzda düşük beklentiler ve performans öncesi yüksek kaygı ile karakterizeydi.

Van Calster, Lens ve Nuttin (1987), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, geleceğe yönelik olumsuz tutum ile öğrenme motivasyonu arasında düşük korelasyon bulmuştur. Geleceğe yönelik tutum olumlu oldukça, motivasyon ile geleceğe yönelik olumlu tutum arasındaki korelasyon artmaktadır.

Rothspan ve Read (1996) üniversite öğrencilerinin gelecek zaman perspektifi ile HIV riskinin ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda gelecek zaman yönelimli öğrencilerin şimdiki zaman yönelimlilere göre cinsel deneyimi ve cinsel partner sayısı daha az, cinsel aktiviteye başlama yaşı daha yüksek bulunmuştur.

Barnum, Snyder, Rapoff, Mani ve Thompson (1998), 13-19 yaş aralığındaki 29 ergenle umut, öz değer ve sosyal yeterlik arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Çalışma sonucunda yüksek düzeyde umudun; dışsallaştırıcı davranışlarda azalma ve yüksek öz-değerin yordayıcısı olduğu, ayrıca yüksek seviyede umuda sahip olmanın sosyal yeterlik ile olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Guarino ve diğerleri (1999) yılında yaptıkları çalışma sonucunda geleceğe odaklanmak ile gibi olumlu sağlık davranışları (örneğin kanser tarama programlarına katılmak) arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır (akt. Doğruyol ve Olgaç, 2018).

Keough, Zimbardo ve Boyd (1999) 14-67 yaş aralığındaki katılımcılarla zaman perspektifinin madde kullanımı ve kötüye kullanımı gibi sağlıkla ilgili davranışlarla ilişkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda gelecek zaman yönelimlilerin şimdiki zaman yönelimlilere göre alkol, uyuşturucu ve tütün kullanımının daha az olduğu bulunmuştur.

Kerpelman ve Mosher (2004) yaptıkları çalışmada afro-amerikalı ergenlerin gelecek yönelimini yordayan faktörleri incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kimlik keşfi ve bağlılığı, öz yeterlik, kontrol ve sorumluluğun gelecek yönelimini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca yüksek düzeyde algılanan kontrol ve sorumluluk daha yüksek geleceğe yönelimle ilişkili bulunmuştur. Erkek öğrenciler için yüksek düzeyde bir kimlik keşfi güçlü bir geleceğe yönelimle ilişkili çıkmıştır.

Ey ve diğerleri (2005) gençlerle yaptıkları çalışma sonucunda iyimserlik akademik motivasyon ile ilişkili bulunurken kötümserler aileleri tarafından düşük akademik ve sosyal yeterlikle tanımlanmıştır. Buna göre iyimserlik düzeyi yüksek

gençlerin akademik motivasyonları yüksektir. Aynı alışma sonucunda yüksek iyimserlik sosyal ve davranışsal problemlerin azlığı ile de ilişkili bulunmuştur.

Thompson ve Gaudreau (2008), lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada, ara sınavlardan iki hafta önce iyimserlik ve akademik motivasyon ölçümlerini ve ara sınavlardan iki hafta sonra akademik motivasyon ve başa çıkma ölçümlerini tamamladı. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, iyimserlik eğilimi ile görev yönelimli başa çıkma arasındaki ilişkiye öz belirlenmiş motivasyonun aracılık ettiğini, kötümserlik eğilimi ve kopukluk yönelimli başa çıkma arasındaki ilişkiye öz-belirlenmemiş motivasyonun aracılık ettiğini göstermiştir. Araştırma detayları incelendiğinde iyimserlik ve kötümserlik ile öz belirlenmemiş akademik motivasyonun anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Castro, Rovira, Dova ve Edo (2009), iyimserlik ve yeterlik algısının aynı mı farklı yapılar mı olduklarını inceledikleri çalışma sonucunda iyimserlik ve yeterlik inançlarının birbiriyle yakından ilişkili yapılar olduğunu bulmuştur. Bu sonuç Carver ve Scheier'ın (2002) algılanan yetkinliğin mutlaka iyimserliği içermesi gerektiği görüşünü doğrulamıştır. Ancak yine de iki kavram arasında yapısal farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat ve Seltzer (2010), iş umudu konusunda yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin mesleki geleceği ile ilgili umuda sahip olmalarının, sadece okulun gelecekleriyle olan ilişkisini anladıkları için değil; aynı zamanda onların akademik yeterlilik kazanma arzusunu ifade etmeleri ve bunu yapabileceklerine inandıkları için de faydaları olduğunu bulmuştur. Bu nedenle, çalışma umudu, yalnızca öğrencilerin gelecekteki kariyer kazanımı yoluyla dış ödüller kazanma konusundaki farkındalığı ve arzusuyla olan ilişkisi için değil; aynı zamanda öğrenmeye olan güven ve akademik yeterliliğe ulaşma arzusuyla ilgili olduğu için değerlidir. Araştırma bulguları iş umudu, başarı ile ilgili inançlar ile destek ve özerklikle karakterize edilen öğrenme ortamları arasında sağlam bir ilişki olduğunu kanıtladı.

Luyckx, Lens, Smits ve Goossensve (2010), üniversite öğrencilerinin geçmiş, şimdi ve gelecek zaman perspektiflerine sahip olmaları ile kimlik stilleri ve bağlanma ilişkisini ortaya koymak için iki ay arayla ölçümler yapmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların inceledikleri çalışmada gelecek zaman yöneliminin bağlılık ve bilgi odaklı kimlik stil ile pozitif, yaygın kaçınma kimlik stili ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Papastamatelou, Unger, Giotakos ve Athanasiadou (2015), kaygı, algılanan stres ve zaman perspektifleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 23

yaş ortalamasındaki erkeklerle yapılan çalışma sonucunda gelecek yönelimi ile yaygın kaygı bozukluğu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Przepiorka ve Blachnio, (2016) Facebook kullanıcısı Polonyalı gençlerle gelecek zaman perspektifi ve Facebook bağımlılığı üzerine çalışmışlardır. Çalışma sonucunda yüksek düzeyde gelecek yöneliminin internet ve Facebook bağımlılığına karşı tampon görevi gördüğü bulunmuştur.

Fang, Zhang, Mei, Chai, Fan (2018), yaptıkları kesitsel çalışmada hemşirelik lisans öğrencilerinde iyimserlik, eğitim ortamı, kariyer uyumu ve kariyer motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Sonuçlar, iyimserliğin ve eğitim ortamının kariyer motivasyonu ile pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir

Gassman (2019), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada Öz Belirleme Kuramı perspektifinden üniversite öğrencilerinin egzersizlere katılım motivasyonu, iyimserlik ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri ele almıştır. Elde edilen bulgular iyimserlik, yeterlik, özerklik ve ilişkiselliğin, özerk motivasyonu; iyimserlik ve ilişkili olmanın kontrollü motivasyonu yordadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda amotivasyonun yordayıcılarından birinin iyimserlik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gelecek yönelimi ve boyutlarına ilişkin yapılmış yurt dışı çalışmalar incelendiğinde Zimbardo'nun öçülebilir hale getirdiği "gelecek zaman perpektifi" kavramına ilişkin çok sayıda çalışma olduğu; bu kavramın kimlik stili, kaygı, algılanan stres, Facebook bağımlılığı, madde kullanımı, sağlık davranışları gibi birçok kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. Öte yandan gelecek yöneliminin bir boyutu olan iyimserliğin; kariyer motivasyonu, yeterlik algısı, akademik motivasyon, yetkinlik imajı ve temel psikolojik ihtiyaçlar gibi değişkenlerle ele alındığı; gelecek yöneliminin diğer boyutu olan umudun ise akademik ve sosyal yeterlilik değişkenleri ile birlikte ele alındığı görülmüştür. Gelecek yönelimi ya da onu oluşturan boyutlara ilişkin çalışmalar aşağıda aktarılmıştır.

Fırıncı Kodaz (2016), iyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyumun birbirleriyle aralarındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi yardımıyla test ettiği çalışması sonucunda; geleceğe yönelik tutumun, iyimserlik ve akademik içsel motivasyon ilişkisinde; akademik içsel motivasyonun ise, iyimserlik ve akademik doyum ilişkisinde aracı rolü olduğunu bulmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin artmasının geleceğe yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı; olumlu tutumların artmasının akademik içsel motivasyonun oluşmasını

kolaylaştırdığı; oluşan akademik içsel motivasyonun da öğrencilerin akademik hayatından daha fazla doyum elde etmelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbaşlı, Kubilay ve Durnalı (2017), önlisans öğrencilerinin gelecek beklentileri ve akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenler bağlamında ele alan bir çalışma yapmışlardır. Analiz sonuçları ailenin gelir düzeyi ve algılanan başarı düzeyi arttıkça gelecek beklentilerinin de arttığını; öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet, algılanan başarı ve anne eğitim düzeyinden etkilendiği bulgulanmıştır. Çalışma sonucunda kadınların dışsal akademik motivasyon puanlarının daha yüksek olduğu görülmüş, algılanan başarı düzeyi ile anne eğitim düzeyi yükseldikçe akademik motivasyonun arttığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu gelecek beklentisi ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiş olmasıdır. Elde eilen sonuç gelecek beklentisi arttıkça akademik motivasyon düzeyinin de arttığını göstermiştir.

Korkmaz ve Cenkseven Önder (2019), lise öğrencilerinin yaşam amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkide umudun aracılık rolünü incelemişlerdir. Korelasyon analizi sonucunda yaşam amaçlarından kariyer amaçları, beden-duyum amaçları ve umut ile kariyer uyum yetenekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aracılık analizi sonuçları ise kariyer ve beden-duyum amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkide umudun kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar umutlu olmanın bireyin kariyer uyum yeteneklerinin büyük kısmını açıkladığına işaret etmektedir.

Bölükbaşı ve Kırdök (2019), lise öğrencilerinin kariyer uyumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolünün olup olmadığının incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kariyer uyumunun yaşam doyumuyla ilişkisinde gelecek yöneliminin tam aracılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur.

Demirci (2020), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada umut, okula bağlılık, iyi oluş ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda gelecek yönelimi boyutlarından olan umut ile yeterlik algısı boyutlarından olan sosyal yeterliğin okula bağlılık ve iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracı olduğunu bulunmuştur.

Gelecek yönelimi ve boyutlarına ilişkin yurt içinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde umut ve iyimserliğin; akademik doyum, akademik öz yeterlik, problem çözme, algılanan başarı, okula bağlılık, sosyal yeterlik, yaşam amaçları, kariyer uyumu, yaşam doyumu değişkenleriyle ele alındığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca yurt içinde yapılan çalışmaların oldukça yakın zamanda yapıldığı dikkat çekmektedir.

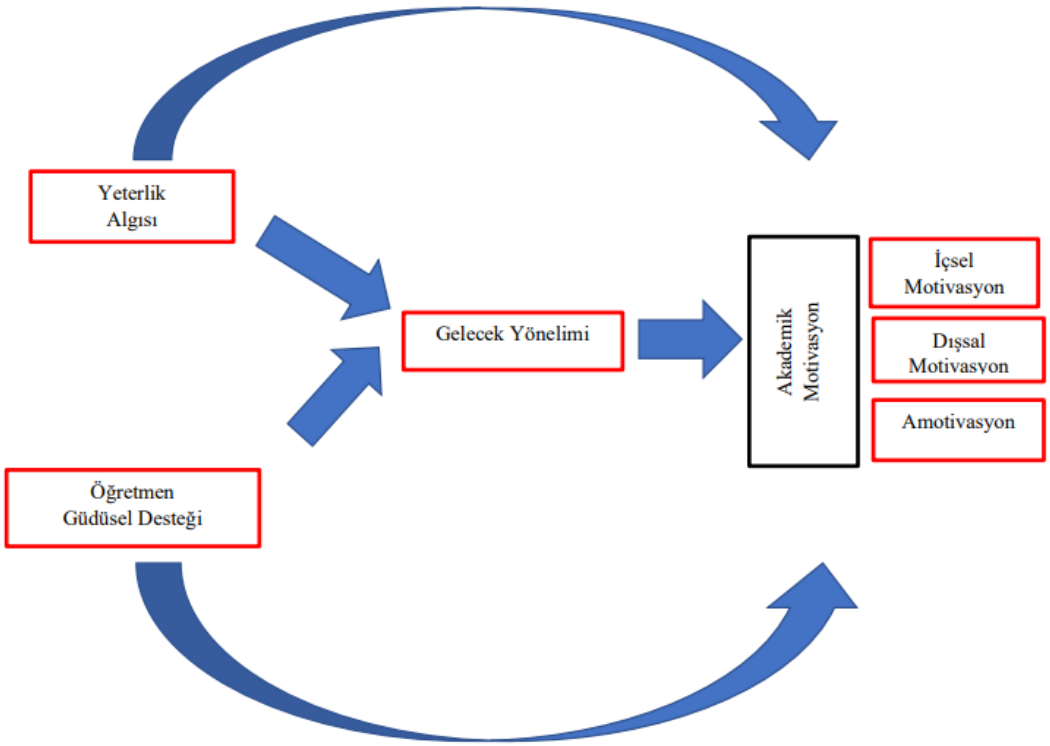
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri ve uygulamaya ilişkin detaylar verilmiş ardından veri toplama araçları ve verilerin analiz edilme süreci aktarılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile akademik motivasyonun boyutları arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolünü incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli türünde betimsel bir çalışmadır. Bu model, yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği, gelecek yönelimi ve akademik motivasyon boyutları arasındaki ilişkileri bulmamızı ve açıklamamızı, bu değişkenlerden bir veya daha çoğunun değerinin değişmesi durumunda diğer değişkenin alabileceği değerleri öngörmemizi sağlayacaktır (Arney,1990). Araştırmanın bağımlı değişkenleri akademik motivasyonun boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyondur. Bağımsız değişkenler ise yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimidir. Araştırma modelinde gelecek yöneliminin aracı rolü önce yeterlik algısı ve akademik motivasyon boyutları arasında; ardından öğretmen güdüsel desteği ve akademik motivasyon boyutları arasında incelenmiştir.



Şekil 7. Araştırmada incelenen aracılık modeli**.** Çalışmada akademik motivasyon, boyutları üzerinden ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Osmaniye il merkezi ve Kadirli ilçesinde bulunan Fen, Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu ile İmam Hatip Anadolu olmak üzere dört lise türünde öğrenim gören 13-19 yaş aralığındaki 1414 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.78, standart sapması 1.26'dır.

Çalışma grubunun cinsiyet ve okul türüne göre dağılımları Tablo 5 ve Tablo 6'da detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	944	66.8
Erkek	470	33.2
Toplam	1414	100

Tablo 5'te e görüldüğü üzere öğrencilerin 944'ü (%66.8) kız, 470'i (%33.2) erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	f	%
Fen Lisesi	138	9.8
Anadolu Lisesi	807	57.1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	347	24.5
İmam Hatip Anadolu Lisesi	122	8.6
Toplam	1414	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin 138'i (% 9.8) fen lisesi, 807'si (% 57.1) anadolu lisesi, 347'si (% 24.5) mesleki ve teknik anadolu lisesi ve 122'si (% 8.6) imam hatip anadolu lisesi türündeki liselere devam etmektedir.

Çalışma grubunda liselerde bulunan tüm sınıf düzeylerinden öğrenciler yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f	%
9.sınıf	551	39
10.sınıf	393	27.8
11.sınıf	284	20.1
12.sınıf	186	13.2
Toplam	1414	100.0

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların 551'i 9. sınıf (%39), 393'ü 10. sınıf (%27.8), 284'ü 11.sınıf (%20.1) ve 186'sı 12. sınıf (%13.2) öğrencisidir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylere ilişkin dağılım Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Algıladıkları Sosyoekonomik Düzeylerine İlişkin Dağılım

Algılanan Sosyoekonomik Düzey	f	%
Düşük	330	23.3
Orta	1067	75.5
Yüksek	17	1.2
Toplam	1414	100.0

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin 330'unun (%23.3) düşük, 1067'sinin (%75.5) orta, 17'sinin (%1.2) yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne babalarının hayatta olma durumları ve eğitim düzeylerine ilişkin veriler de elde edilmiştir. Buna göre üzere öğrencilerin 1405'inin (%99.4) annesi hayatta iken 9'unun (%0.6) annesi hayatta değildir. Öğrencilerin 1375'inin (%97.2) babası hayatta iken 39'unun (%2.8) babası hayatta değildir. Anne babaların eğitim düzeylerine ilişkin verilere göre öğrencilerin annelerinin 37'sinin (%2.5) okuma yazma bilmediği 657'sinin (%43.7) ilkokul mezunu, 233'ünün (%15.5) ortaokul mezunu, 390'ının (%26) lise mezunu ve 174'ünün (%11.6) üniversite mezunu olduğu; 11 annenin (%0.7) ise yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin babalarının 5'inin (0.3) okuma yazma bilmediği, 432'sinin (% 28.8) ilkokul mezunu, 331'inin (%22) ortaokul mezunu, 460'ının (%30.6) lise mezunu ve 240'ının (%16) üniversite mezunu olduğu; 34 babanın (%2.3) ise yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul izni (bkzEK1) ve Osmaniye Valiliğinden alınan uygulama izni (bkz. EK2) doğrultusunda 14.01.2021 ve 13.02.2021 tarihleri arasında Osmaniye il merkezi ve Kadirli ilçesinde bulunan 16 resmi ortaöğretim kurumuna veri toplama formlarını içeren bir link bırakılması ve bu linklerin öğrencilere ulaştırılması ile toplanmıştır. Linkte ilk olarak öğrencinin gönüllü katılımına ilişkin onay butonuna yer verilmiş ardından sırasıyla kişisel bilgi formu, akademik motivasyon ölçeği, yeterlik algısı ölçeği, gelecek vizyonları ölçeği ve öğretmen güdüsel desteği ölçeği sıralanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formunun yanında kullanım izinleri elektronik posta yolu ile alınmış olan Akademik Motivasyon Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği, Gelecek Vizyonları Ölçeği ve Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmama durumu, eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeylerine ilişkin seçenekler yer almaktadır. (bkz. EK3)

3.4.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Vallerand ve diğerleri tarafından eğitim alanında motivasyonu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturma amacıyla 1989 yılında Fransızca olarak geliştirilen ölçeğin orijinal adı Échelle de Motivation en Education yani Eğitimsel Motivasyon Ölçeğidir. Ölçek Öz Belirleme Kuramı ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Vallerand ve diğerleri 1992'de bu ölçeği Academic Motivation Scale yani Akademik Motivasyon Ölçeği adında İngilizce'ye uyarlamışlardır. Ölçeği oluşturan 7 boyutun üçü içsel motivasyona (bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, deneyim yaşamaya yönelik içsel motivasyon), üçü dışsal motivasyona (dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşimsel düzenleme) ve sonuncusu motivasyonsuzluğa aittir. Orijinal ölçek 28 sorudan oluşur. Her dört ölçek maddesi 7 alt boyuttan birine karşılık gelmektedir.

Fransızca ölçeğin geliştirildiği araştırmada geçerlik ve güvenirliği kontrol etmek için üç çalışma yapılmıştır. İlk çalışmada varyansın %68'den fazlasını açıklayan üç ana faktör (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) tespit edilmiştir. İkinci çalışmada bu üç ana boyutun alt boyutlarını da temsil eden 7 faktörlü yapının ne derece destekleneceğini öğrenmek için doğrulayıcı faktör analizi ve boyutların iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları 7'li yapıyı doğrulamıştır. İç tutarlık kat sayısı Cronbach alfa ölçeğin tamamı için .62 bulunmuş; boyutlar için ise bu değer .76 ile .86 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin homojen bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü çalışmada boyutların Cronbach alfa değerleri ön testte .70 ile .89

arasında; son testte .82 ile .90 arasında değişmektedir. Üçüncü çalışmada boyutların test tekrar test korelasyonları ise .69 ile .81 arasında değişmektedir.

Vallerand ve diğerleri 1992'de ölçeğin İngilizce versiyonunu hazırlamışlardır. Ölçeğin İngilizce versiyonu için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda NFI .93; AGFI .91; GFI .94 bulunmuştur. Sonuçlar ölçeğin Fransızca versiyonundaki 7'li faktör yapısını doğrulamıştır. İngilizce versiyonda ölçeğin güvenirliği .80 dolayındadır. Alt ölçeklerin iç tutarlılığı için bulunan Cronbach alfa değerleri bir alt ölçek dışında (identification belirlenmiş düzenleme için .62) .76 ile .86 arasında bulunmuştur. Bu iç tutarlılık katsayıları orijinal Fransızca ölçek ile eşdeğer düzeyde kabul edilebilir. İngilizce versiyonun zamana göre ne kadar kararlı olduğunu belirlemek amacıyla farklı bir örneklemde bir ay arayla 57 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen test tekrar test yöntemi sonucunda tüm ölçeğe ait korelasyon katsayısı .79 bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyonları .71 ile .83 arasında bulunmuş olup bu değerler yüksek olarak ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar İngilizce versiyonun orijinal Fransızca ölçekle benzer zamansal kararlılığa sahip olduğunu gösterir. İkinci örneklemde yapılan analizde belirlenmiş düzenleme alt ölçeği için ön test ve son test alfa değerleri .72 ve .78 çıkmıştır. Bu sonuç alt ölçeğin güvenirliğini desteklemiştir (Vallerand vd,1992).

Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Çakır (2006) tarafından yüksek lisans tezi oluşturma sürecinde gerçekleştirilmiş olup bazı maddeler yapı geçerliğini sağlamadığı için çıkarıldığı için 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "niçin liseye gidersiniz" sorusu ile başlar. Ölçek, uçlarda "asla" ve "tamamen" derecelendirmelerinin yer aldığı yedili likert tipindedir. Ölçeğin 2, 7, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21 ve 22. maddeleri içsel motivasyon alt boyutunu; 1, 6, 8, 10, 11, 13 ve 17. maddeleri dışsal motivasyon alt boyutunu; 3, 4, 5, 9 ve 20. maddeleri ise amotivasyonu ölçmektedir. Ölçeğin 3. ve 4. maddeleri ters puanlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puan o alt ölçekte belirtilen özelliğin o kadar fazla gözlendiğine işaret etmektedir. Örneğin birey amotivasyon boyutundan ne kadar yüksek puan alıyorsa o denli amotivedir. İçsel motivasyon boyutu için alınabilecek en düşük puan 10; alınabilecek en yüksek puan 70'tir. Dışsal motivasyon boyutunda alınabilecek en düşük puan 7; alınabilecek en yüksek puan 49'dur. Amotivasyon boyutunda alınabilecek en düşük puan 5 alınabilecek en yüksek puan 35'tir.

Türkçe versiyonun geçerlik düzeyini belirlemek için yapı ve kapsam geçerliklerine bakılmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla hazırlanmış olan Türkçe formda, eğitim bilimleri alanında uzman olan üç öğretim üyesinin incelemesi ve

görüşlerini belirtmesi sonrası bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda ise faktör yükü değeri yakın olan 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu yüzden Türkçe ölçek kalan 22 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç boyuttan oluşur. Bu üç boyut tüm varyansın %65.62'sini açıklar. İlk boyut olan içsel motivasyon 10 maddeyi kapsar. İçsel motivasyonu oluşturan maddeler çoğunlukla bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde dışardan bir etkinin olmaksızın harekete geçmelerini içerir. Bu maddelerin faktör yükü .42 ile .80 arasında değişim göstermiştir. Örnek olarak Madde 2 verilebilir: Madde 2: "Yeni şeyler öğrenirken tatmin oluyorum ve keyif alıyorum." İkinci boyut olan dışsal motivasyon ise 7 maddeden oluşmaktadır. Dışsal motivasyonu oluşturan maddelerde yer alan ifadelerin ortak özelliği bireylerin bir işe başlamada ve onu gerçekleştirmede davranışın kendisini yapmaktan hoşlanmaktan ziyade o davranışı bir sonuca ulaşmak için araç olarak kullanılmasıdır. Bu maddelerin faktör yükü .30 ile .76 arasında değişmektedir. Dışsal motivasyona örnek olarak 17. madde örnek verilebilir. Madde 17: "Mezun olduktan sonra daha iyi bir maaşa sahip olmak istiyorum." Üçüncü boyut olan motivasyonsuzluk (amotivasyon) 5 maddeden oluşmaktadır. Motivasyonsuzluğu oluşturan maddelerde yer alan ifadelerin ortak noktası bireylerin bir işe başlama ya da gerçekleştirmede içsel ya da dışsal olarak motive olmamaları ve davranışları ile sonuçları arasında bağlantı kuramamalarıdır. Bu maddelerin faktör yükü .43 ile .75 arasında değişmektedir. Amotivasyona örnek olarak 20. madde örnek verilebilir. "Madde 20: Hiçbir fikrim yok ve okulda ne yaptığımı bir türlü anlamıyorum." Türkçe uyarlamada yer alan üç faktör olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ölçekteki tüm varyansın %65.62'sini açıklamaktadır.

Türkçe uyarlamanın güvenirliği 100 lise öğrencisi üzerinde test edilmiştir. Test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı r=.89; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .83 bulunmuştur. Çakır (2006) Türkçe uyarlamanın lise öğrencilerinde akademik motivasyonu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma örnekleminde Cronbach alpha güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve .73 bulunmuştur. Alt boyutların güvenirliği için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ise içsel motivasyon için .87, dışsal motivasyon için .73 ve amotivasyon boyutu için .69 olarak elde edilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği (ÖGDÖ)

Lise öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları güdüsel destek düzeyini ölçmek amacıyla 2015 yılında Güvenç (2015) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Öz belirleme kuramı ilkelerine dayanarak geliştirilen ölçek, öğretmenlerin eğitim ortamında verdikleri desteği üç boyutta ölçmektedir. Bu boyutlar öğretmen özerklik desteği, öğretmen yetkinlik desteği ve öğretmen kişisel ilişki desteğidir. Dörtlü likert tipi olan ölçeği derecelendirirken "kesinlikle doğru değil", "çoğunlukla doğru değil", "çoğunlukla doğru" ve "kesinlikle doğru" ifadeleri kullanılmaktadır. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeleri öğretmen kişisel ilişki desteğini ölçer. Öğretmen kişisel ilişki desteği boyutuna 5. Madde olan "beni iyi tanır" örnek verilebilir. Ölçeğin 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeleri öğretmen özerklik desteğini ölçer bu boyuta örnek olarak 8. Madde olan "benim düşüncelerime önem verir" örnek verilebilir. Ölçeğin 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeleri ise öğretmen yetkinlik desteğini ölçmektedir. Bu boyuta örnek olarak ise 22. madde olan "sınıfta benden ne beklediğini biliyorum" örnek verilebilir. Ölçeğin 2, 16, 17 ve 19. maddeleri olumsuz olup tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan 96'dır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği 418 lise öğrencisi üzerinde incelenmiştir. Yapı geçerliğini incelemek için gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda üç faktörün toplam varyansın %54.83'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin madde – toplam korelasyonları .39 ile .74 arasında değişmektedir. ÖGDÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı ise .79 ile .81 arasında değişim göstermektedir. Alt boyutların güvenirlik katsayıları yetkinlik desteği için .87, özerklik desteği için .85, kişisel ilişki desteği için .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .94 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare (χ^2=385.07), serbestlik derecesi (df=249, p=0.00) oranının χ^2/df=1.55; RMSEA= 0,071; SRMR= .062, AGFI= .87; CFI=.93; GFI=.91; NNFI=.92 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda öğretmen güdüsel desteği toplam puanı için elde edilen cronbach alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak elde edilmiştir.

3.4.4. Yeterlik Algısı Ölçeği (YAÖ)

YAÖ, ergenler tarafından algılanan akademik ve sosyal yeterliği ölçmek amacıyla Özer, Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Arıcı Şahin, Acar ve Ergene tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. İlk 14 maddesi sosyal yeterliği son 16 maddesi

akademik yeterliği kapsayan ölçek toplam 30 maddeden oluşup 5'li likert tipindedir. 1 = hiç uygun değil 2 = uygun değil, 3 = kısmen uygun, 4 = uygun ve 5 = tamamen uygun ifadeleri ile derecelendirilir. Ölçek, sosyal yeterlik ve akademik olmak üzere iki boyutludur. Sosyal yeterliği ölçen maddelere örnek olarak madde 8: "başkalarıyla kolayca iletişim kurabilirim" örnek verilebilir. Akademik yeterliği ölçen maddelere örnek olarak madde 28: "derslerde yeni bir şeyler öğrenmeyi önemli bulurum" örnek verilebilir. Ters madde bulunmayan ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Ölçekten yüksek puan alınması öğrencinin yeterlik algısının yüksek olduğunu; düşük puan alınması ise yeterlik algısının düşük olduğuna işaret eder.

Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla üç farklı lise öğrencisi örneklemi kullanılmıştır. Geçerlik için betimleyici faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi; güvenirlik için ise Cronbach alfa ve tabakalı alfa iç tutarlık katsayılarına ek olarak test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları akademik yeterlilik boyutu için sırasıyla .90 - .93 ve sosyal yeterlilik boyutu için .82 - .86 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık tabakalı α iç tutarlılık katsayısı .91, test-tekrar test güvenirliği için düzeltilmiş korelasyon katsayıları (r) ise sosyal yeterlilik için .94 ve akademik yeterlilik için .90 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki kare değeri 404 serbestlik derecesinde 1873,78 bulunmuş olup Kikare/df değeri 4.64 elde edilmiştir. Ayrıca uyum değerleri CFI= .92; RMSEA= .08 (.07-.09); SRMR= .07) bulunmuştur. Son olarak benzeme ve ayırma geçerliklerine ilişkin bulgular ölçeğin iki alt boyutta ele alınabileceğini gösterir. (Özer, Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Arıcı Şahin, Acar ve Ergene, 2016) Ölçeğin bu çalışma için gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda yeterlik algısı toplam puanı için elde edilen cronbach alpha katsayısı .92 bulunmuştur.

3.4.5. Gelecek Vizyonları Ölçeği

Ergenlerin geleceğe yönelik umut, iyimserlik ve kötümserliklerini bir bütün olarak ortaya koymak amacıyla Ginevra ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formu 19 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçeği derecelendirirken 1 = "beni hiç tanımlamıyor", 2 = "beni biraz tanımlıyor" , 3 = "beni yeterince tanımlıyor", 4 = "beni iyi tanımlıyor" ve 5 = "beni çok iyi tanımlıyor" ifadeleri kullanılmaktadır. Ölçek iyimserlik, kötümserlik ve umut olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. İyimserlik

boyutuna örnek olarak madde 4: “olumlu deneyimlerimin olumsuzlardan daha çok olacağından eminim”; kötümserlik boyutuna örnek olarak madde 14: “geleceğim için çok az umutluyum” ve umut boyutuna örnek olarak madde 15: “gelecekte çok önemli projelerle uğraşacağım” örnek verilebilir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması 2018’de Akça, Korkmaz ve Alkal tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama, umut boyutuna ait bir madde çıkarılmış olduğu için 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4, 5 ve 7. maddeler iyimserlik; 6, 13, 14, 16, ve 17. maddeler kötümserlik; 8, 9, 10, 11, 12, 15 ve 18. maddeler umut boyutuna aittir. Kötümserlik boyutundaki maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten en az 18 en fazla 90 puan alınabilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması ergenin geleceğe ve kariyerine ilişkin pozitif bir tutum içinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iyimserlik, kötümserlik ve umut olmak üzere üç faktör elde edilmiştir. Elde edilen faktörlerden iyimserlik toplam varyansın %17’sini, kötümserlik % 16’sını ve umut %13’ünü açıklmaktadır. Bu üç faktör toplam varyansın %45’ini açıklamaktadır. GVÖ’nün orijinal formu için elde edilen olan iç tutarlılıklar; iyimserlik için .86, kötümserlik için .78, umut için .84 olarak hesaplanmıştır. Türkçe uyarlama için 568 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucunda Türkçe formun tıpkı özgün formdaki biçimde üç boyutlu bir yapıda olduğu bulunmuştur. Bulunan üç boyutlu yapının uyum değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Türkçe formun tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek ile Türkçe uyarlama ilişkisi için yapılan korelasyon analizi iki form arasında pozitif yönde yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Test tekrar test korelasyonu için ölçek 4 hafta arayla uygulanmış; sonuç anlamlı ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Madde- toplam korelasyonlarının .39 ile .67 değerleri arasında farklılaştığı görülmüştür. GVÖ Türkçe formu psikometrik özellikleri kullanıma uygun bulunmuştur (Akça, Korkmaz ve Alkal,2018). Ölçeğin bu çalışma için gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda gelecek Yönelimi toplam puanı için elde edilen Cronbach alpha katsayısı .88 bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle uç değer analizi, normallik testi, 1414 katılımcıdan oluşan nihai çalışma grubunun tanımlanması, değişkenlere ilişkin betimsel değerlerin elde edilmesi ve ölçeklerin güvenirliklerinin analiz edilmesini kapsayan temel istatistiksel

analizler yapılmıştır. Ardından değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Peorson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır. Son olarak gelecek yöneliminin aracılık rolü, araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan altı farklı aracılık modelinde Hayes(2018)'in önerileri doğrultusunda Process Macro v.4.1 kullanılarak incelenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığına bootstrapping metodu ile bakılmış ve önyükleme sayısı 5000 olarak alınmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlılığı değerlendirmek için güven aralıkları belirlenmiştir. Dolaylı etkinin büyüklüğünü değerlendirmede Preacher ve Kelley'nin (2011) önerileri göz önünde bulundurulmuştur.

3.5.1. Kayıp ve Uç Değerler

Veriler çevrim içi doldurulmaya uygun form ile toplandığı için cevaplanmayan madde bulunmamaktadır. Bu nedenle kayıp veri yoktur. Veri setinde yer alan uç değerleri tespit etmek için çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin z standart puanları hesaplanmıştır. Z puanları incelenerek ortalamadan -3 ve +3 standart sapma dışında kalan 71 uç veri, veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından çok değişkenli uç değer analizi ile değişkenlere dair mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak tespit edilen 17 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 1414 katılımcıdan oluşan nihai veri seti elde edilmiştir İki işlem sonucunda veri setinden çıkarılan bu veriler toplam verilerin %5.8'ine karşılık gelmektedir.

3.5.2. Dağılımın Normalliği

Veri setinin normalliğini kontrol etmek amacıyla araştırmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Medyan Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Medyan
İçsel motivasyon	-.75	-.00	59
Dışsal motivasyon	-.85	.16	43
Amotivasyon	1.06	.33	8
Yeterlik Algısı	-.04	-.22	124
Öğretmen Güdüsel Desteği	-.84	-.15	79
Gelecek Yönelimi	-1.03	-.07	75

Tablo 9 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin içsel motivasyon alt ölçeği için .75; dışsal motivasyon alt ölçeği için -.85; amotivasyon alt ölçeği için 1.06; yeterlik algısı ölçeği için -.04; öğretmen güdüsel desteği ölçeği için -.84 ve Gelecek Vizyonları Ölçeği için -1.03 olduğu görülmektedir. Basıklık değerleri ise içsel motivasyon alt ölçeği için -.00; dışsal motivasyon alt ölçeği için .16; amotivasyon alt ölçeği için .33; Yeterlik Algısı Ölçeği için -.22; Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği için -.15 ve Gelecek Vizyonları Ölçeği için -.07 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013), normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.04 ile 1.06 arasında değişmektedir. Bu doğrultuda veri setinin normal dağılım standartlarını karşıladığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda değişkenlere dair elde edilen betimsel istatistikler, değişkenler arası ilişkiler ve altı farklı aracılık analizi sonucunda elde edilen bulgular aktarılmıştır.

4.1. Öğrencilerin Araştırmada Yer Alan Değişkenlerden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt ölçekleri ile Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Vizyonları ölçeklerinin toplam puanlarına ilişkin en düşük ve en yüksek değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Katılımcı Sayısı, Öğrencilerin Aldığı En Düşük ve En Yüksek Puanlar, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	S
İçsel motivasyon	1414	22	70	57.13	10.03
Dışsal motivasyon	1414	21	49	42.06	6.16
Amotivasyon	1414	5	28	10.15	5.11
Yeterlik Algısı	1414	70	150	122.81	16.10
Öğretmen Güdüsel Desteği	1414	27	96	76.44	14.83
Gelecek Yönelimi	1414	32	90	72.62	12.01

Not: İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Amotivasyon Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt ölçekleridir. Akademik Motivasyon Ölçeğinde toplam puan kullanılmamaktadır. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Vizyonları ölçeklerinde ise toplam puan kullanılmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde İçsel Motivasyon Alt Ölçeği için aritmetik ortalamanın 57.13, standart sapmanın 10.03; Dışsal Motivasyon Alt Ölçeği için aritmetik ortalamanın 42.06 standart sapmanın 6.16; Amotivasyon Alt Ölçeği için aritmetik ortalamanın 10.15,

standart sapmanın 5.11; Yeterlik Algısı Ölçeği için aritmetik ortalamanın 122.81, standart sapmanın 16.10; Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği için aritmetik ortalamanın 76.44, standart sapmanın 14.83 ve Gelecek Vizyonları Ölçeği için aritmetik ortalamanın 76.62, standart sapmanın 12.01 olduğu görülmektedir.

4.2. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimi ile akademik motivasyonun boyutları arasındaki ilişkileri gösteren peorson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri

Değişken	1	2	3	4	5	6
1.İçsel Motivasyon	-					
2.Dışsal Motivasyon	.54**	-				
3.Amotivasyon	-.52**	-.31**	-			
4.Yeterlik Algısı	.63**	.39**	-.46**	-		
5.Öğretmen Güdüsel Desteği	.44**	.26**	-.37**	.49**	-	
6.Gelecek Yönelimi	.52**	.28**	-.50**	.63**	.44**	-

Not: ** p<.001

Tablo 11 incelendiğinde içsel motivasyonun diğer ölçeklerin toplam puanları ile arasındaki ilişkilerine bakıldığında yeterlik algısı ile arasında .63 düzeyinde, öğretmen güdüsel desteği ile arasında .44 düzeyinde ve gelecek yönelimi ile arasında .52 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. İçsel motivasyonun en yüksek düzeyde ilişkisinin yeterlik algısı ile olduğu anlaşılmaktadır.

Dışsal motivasyonun diğer ölçeklerin toplam puanları ile ilişkisine bakıldığında ise yeterlik algısı ile .39 düzeyinde, öğretmen güdüsel desteği ile .26 düzeyinde ve gelecek yönelimi ile .28 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir.

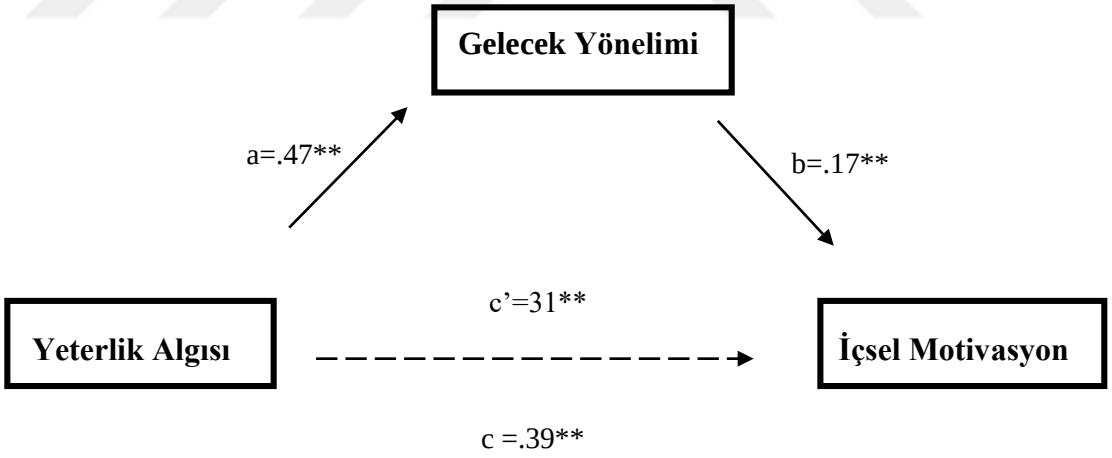
Dışsal motivasyonun da içsel motivasyona benzer biçimde en yüksek düzeyde ilişkisinin yeterlik algısı ile olduğu anlaşılmaktadır.

Amotivasyonun diğer ölçeklerin toplam puanları ile ilişkisine bakıldığında ise yeterlik algısı ile -.46, öğretmen güdüsel desteği ile -.37, gelecek yönelimi ile -.50 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir. Amotivasyonun en yüksek düzeyde ilişkisinin gelecek yönelimi ile olduğu anlaşılmaktadır.

Bu ilişkilerin yanında tabloda görüldüğü üzere gelecek yönelimi ile yeterlik algısı arasında .63 düzeyinde pozitif yönde anlamlı düzeyde; gelecek yönelimi ile öğretmen güdüsel desteği arasında .44 düzeyinde pozitif yönde anlamlı düzeyde ve yeterlik algısı ile öğretmen güdüsel desteği arasında .49 düzeyinde pozitif yönde anlamlı düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

4.3. Yeterlik Algısı ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 8'de yer almaktadır.



** p<.001

Şekil 8. Yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

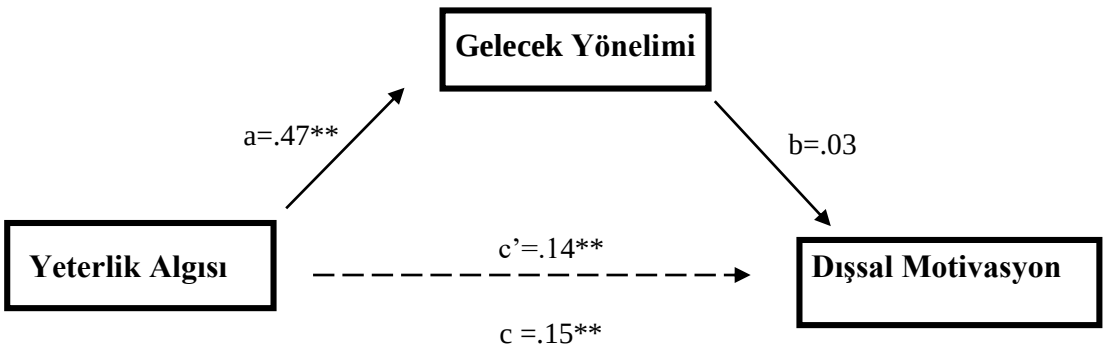
Şekil 8'de görüldüğü gibi yeterlik algısı gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = $.47_{.01}$, t = 30.76, p < .001). Gelecek Yönelimi içsel motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = $.17_{.02}$ t = 7.93, p < .001). Yeterlik algısının içsel motivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} =$.39_{.01}$

t=30.59, p<.001 olarak belirlenmiştir. Yeterlik algısının içsel motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) ise $B_{Sh} = .31_{01}$ t = 19.16, p < .001'dir.Yeterlik algısının dolaylı etkisi ise ab = .08'dir. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra yeterlik algısının içsel motivasyon üzerindeki etkisi .39'dan .31'e düşmüştür. Bootstrapping sonuçları yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasında gelecek yöneliminin aracı rolü olduğunu göstermektedir (Bootstrap katsayısı = .08 , Sh = .01, %95 GA = .05, .10). Hayes(2013), güven aralığının alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması halinde dolaylı etkinin anlamlı olacağını belirtmiştir. Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsamadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın "gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi doğrulanmış ve kabul edilmiştir.

Aracılığın tam standardize etki büyüklüğü .13'tür. Preacher ve Kelley (2011) aracı değişkenin etki büyüklüğü yorumlanırken tam standardize etki değerinin .01'e yakın olması durumunda etkinin düşük; .09'a yakın olması durumunda etkinin orta; .25'e yakın olması durumunda ise etkinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre gelecek yöneliminin aracılığının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Yeterlik Algısı ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 9'da yer almaktadır.



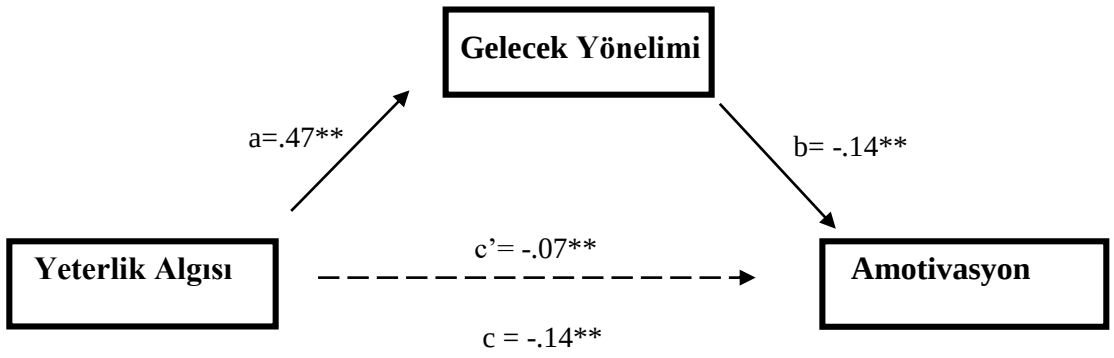
** p<.001

Şekil 9. Yeterlik algısı ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

Şekil 9'da görüldüğü gibi yeterlik algısı gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .47$_{.01}$, t = 30.76, p < .001). Gelecek yöneliminin dışsal motivasyonu yordama gücü anlamlı düzeyde değildir (B_{Sh} = .03$_{.01}$, t = 1.85, p > .05). Yeterlik algısının dışsal motivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} = .15$_{.00}$, t = 16.17, p < .001 olarak belirlenmiştir. Yeterlik algısının dışsal motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) B_{Sh} = .14$_{.01}$, t = 11.35, p < .001 bulunmuştur. Yeterlik algısının dolaylı etkisi ise ab = .01'dir. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra yeterlik algısının dışsal motivasyon üzerindeki etkisi .15'ten .14'e düşmüştür. Bootstrapping sonuçları yeterlik algısı ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı etkisinin olmadığını göstermektedir. (Bootstrap katsayısı = .01 , Sh = .00, %95 GA = -.00, .02). Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın "gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi reddedilmiştir.

4.5. Yeterlik Algısı ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Yeterlik algısı ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 10'da verilmiştir.



** p<.001

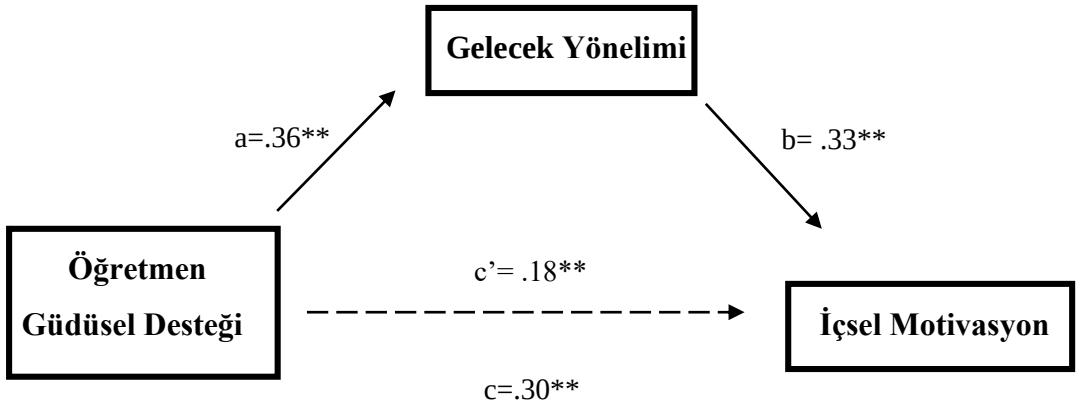
Şekil 10. Yeterlik algısı ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

Şekil 10'da görüldüğü gibi yeterlik algısı gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .47$_{.01}$, t = 30.76, p < .001). Gelecek yönelimi amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = -.14$_{.01}$, t = -11.94, p

< .001)Yeterlik algısının amotivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} = -.14.00, t = -19.77, p < .001 olarak belirlenmiştir. Yeterlik algısının amotivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) ise B_{Sh} = -.07.00, t = -8.48, p < .001'dir.Yeterlik algısının dolaylı etkisi ise ab = -.06'dır. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra yeterlik algısının amotivasyon üzerindeki etkisi -.14 iken -.07 olmuştur. Mutlak değersel anlamda düşünüldüğünde gelecek yönelimi eşitliğe girdiğinde etki .14'ten .07'ye düşmüştür. Bootstrapping sonuçları yeterlik algısı ile amotivasyon arasında gelecek yöneliminin aracı rolü olduğunu göstermektedir (Bootstrap katsayısı = - .07 , Sh = .00, %95 GA = -.08, -.05). Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsamadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın "gelecek yönelimi, yeterlik algısı ve amotivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Aracılığın tam standardize etki büyüklüğü -.21'dir. Bu büyüklük mutlak değersel anlamda .21'dir. Tam standardize etki değeri .25'e yakın olduğu için gelecek yöneliminin aracılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.6. Öğretmen Güdüsel Desteği ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü Şekil 11'de verilmiştir.



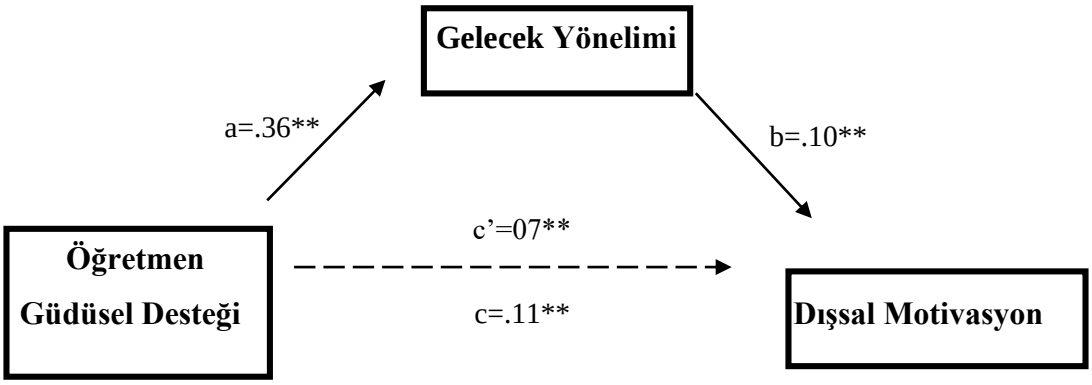
** p<.001

Şekil 11. Öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

Şekil 11'de görüldüğü gibi öğretmen güdüsel desteği gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .36$_{.01}$, t = 18.83, p < .001). Gelecek yönelimi, içsel motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .33$_{.02}$ t = 16.6, p < .001). Öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} =.30$_{.01}$ t=18.84, p<.001 olarak belirlenmiştir. Öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) B_{Sh} = .18$_{01}$ t = 10.97, p < .001'dir. Öğretmen güdüsel desteğinin dolaylı etkisi ise ab = .12'dir. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyon üzerindeki etkisi .30'dan .18'e düşmüştür. Bootstrapping sonuçları öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasında gelecek yöneliminin aracı rolü olduğunu göstermektedir (Bootstrap katsayısı = .12 , Sh = .01, %95 GA = .10, .14). Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsamadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın hipotezlerinden "gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve içsel motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi kabul edilmiştir. Aracılığın tam standardize etki büyüklüğü .18' dir. Bu değer .25'e yakın olduğu için gelecek yöneliminin aracılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.7. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek Yöneliminin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 12'de verilmiştir.



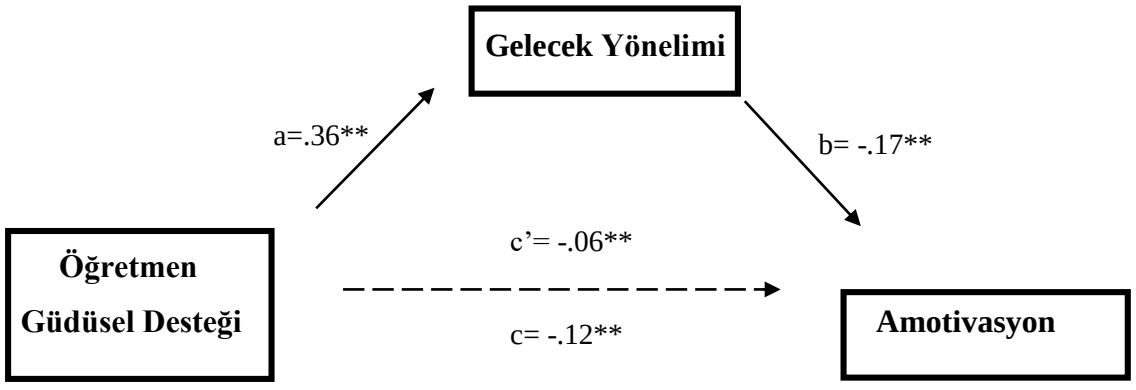
** p<.001

Şekil 12. Öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

Şekil 12'de görüldüğü gibi öğretmen güdüsel desteği gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .36$_{.01}$, t = 18.83, p < .001). Gelecek yönelimi dışsal motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .10$_{.01}$ t = 7.33, p < .001). Öğretmen güdüsel desteğinin dışsal motivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} =.11$_{.01}$ t=10.5, p<.001 olarak belirlenmiştir. Öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) ise B_{Sh} = .07$_{01,}$ t = 6.27, p < .001'dir. Öğretmen güdüsel desteğinin dolaylı etkisi ise ab = .04'tür. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra öğretmen güdüsel desteğinin dışsal motivasyon üzerindeki etkisi .11'den .07'ye düşmüştür. Bootstrapping sonuçları öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasında gelecek yöneliminin aracı rolü olduğunu göstermektedir (Bootstrap katsayısı = .04 , Sh = .00, %95 GA = .02, .05). Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsamadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmanın hipotezlerinden "gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi doğrulanmış ve kabul edilmiştir. Aracılığın tam standardize etki büyüklüğü .09'dur. Bu değere göre gelecek yöneliminin aracılığının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.8. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Öğretmen güdüsel desteği ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 13'te verilmiştir.



** p<.001

Şekil 13. Öğretmen güdüsel desteği ile amotivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracı rolü

Şekil 13'te görüldüğü gibi öğretmen güdüsel desteği gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = .47$_{.01}$, t = 30.76, p < .001). Gelecek yönelimi, amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (B_{Sh} = -.17$_{.01}$, t = -16.54, p < .001) Öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyon üzerindeki toplam etkisi (c yolu) B_{Sh} = -.12$_{.00}$, t = -15.25, p < .001 olarak belirlenmiştir. Öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyon üzerindeki doğrudan etkisi (c' yolu) ise B_{Sh} = -.06$_{00,}$ t = -7.48, p < .001'dir. Öğretmen güdüsel desteğinin dolaylı etkisi ise ab = -.06'dır. Aracı değişken eşitliğe girdikten sonra öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyon üzerindeki etkisi -.12 iken -.06 olmuştur. Mutlak değersel anlamda düşünüldüğünde gelecek yönelimi eşitliğe girdiğinde etki .12'ten .06'ya düşmüştür. Bootstrapping sonuçları öğretmen güdüsel desteği ile amotivasyon arasında gelecek yöneliminin aracı rolü olduğunu göstermektedir (Bootstrap katsayısı = -.06 , Sh = .00, %95 GA = -.07, -.05). Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığının sıfırı kapsamadığı; yani dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın hipotezlerinden "gelecek yönelimi, öğretmen güdüsel desteği ve amotivasyon arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır" hipotezi doğrulanmış ve kabul edilmiştir. Aracılığın tam standardize etki büyüklüğü -.18'dir. Mutlak değersel anlamda bu büyüklük .18'e karşılık gelmektedir. Bu değer .25'e yakın olduğu için gelecek yöneliminin aracılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar alanyazın bulguları doğrultusunda yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1. Yeterlik Algısı, Öğretmen Güdüsel Desteği ve Gelecek Yönelimi ile Akademik Motivasyonun Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum

Elde edilen bulgularda akademik motivasyonun boyutlarından içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimi ile pozitif yönde ilişkisi varken; amotivasyon boyutunun ise bu değişkenlerle negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Deci ve Ryan (2000), içsel motivasyonun kaynaklarını araştırdıkları çalışma sonucunda yeterlik, ilişkili olma, heyecan ve öz belirlemenin içsel motivasyona kaynaklık ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Hofer (2002), içsel motivasyonun yeterlik algısını yükseltme işlevi gördüğünü bulgulamıştır. İlişkili olmanın öğretmen güdüsel desteğinin bir boyutu olduğu dikkate alınırsa içsel motivasyonun yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmasının bu alanyazın bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir. Araştırmanın bulguları arasında yer alan içsel motivasyonun gelecek yönelimi ile pozitif yöndeki anlamlı ilişkisi ise Ey ve diğerlerinin 2005 yılında gençlerle yaptıkları çalışmada iyimserlik ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde ilişki kaydettiklerini gösteren çalışma göz önüne alındığında daha iyi anlaşılmaktadır (Ey vd., 2005)

İçsel motivasyon ile öğretmen güdüsel desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunması, Guay ve arkadaşlarının çalışmalarında bulguladıkları öğretmen özerklik desteğinin öğrencilerin içsel motivasyonu artırdığına dair bulgu ile aynı doğrultudadır (Guay Boggiano ve Vallerand, 2001). Çünkü öğretmen özerklik desteği öğretmen güdüsel desteğinin üç boyutundan biridir. Öte yandan araştırmamız sonucunda içsel motivasyonla birlikte dışsal motivasyonun da öğretmen güdüsel desteği ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. İçsel ve dışsal motivasyonun öğretmen güdüsel desteği ile pozitif yönde ilişkisini ortaya koyan bu bulgular Yeşilyurt'un 2008 tarihli araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının yazma dersindeki motivasyon türlerini Öz Belirleme Kuramı doğrultusunda incelediği çalışmanın bulgularıyla oldukça benzerdir. Yeşilyurt, içsel ve dışsal motivasyon türlerinin yazma yeterliği algısı, özerklik desteği ve temel

psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik, ilişki) doyum seviyesi ile pozitif yönlü korelasyonlar verdiğini kaydetmiştir.

Araştırmada sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyon ile negatif yönlü ilişkili bulunmasıdır. Alanyazında bu sonucu destekleyen kuramsal açıklamalar ve çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Deci'nin amotivasyonu "kişinin eylemi yerine getirecek yeterlik hissine sahip olmaması" olarak tanımlaması yani amotivasyon ile yeterlik algısının birbirine zıt kavramlar olmasıdır. Ayrıca Deci ve Ryan amotivasyonun yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaç doyumlarının karşılanmaması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Calp, 2013). Öğretmen güdüsel desteği temel ihtiyaçların desteklenmesini içermektedir. Temel ihtiyaçların doyurulmamasıyla ilişkilendirilen amotivasyonun öğretmen güdüsel desteği ile negatif ilişkisi olması alanyazın bulguları ile tutarlıdır. Amotivasyon ile gelecek yöneliminin ilişkisini inceleyen alanyazın bulgusu yoktur ancak lise öğrencileri ile yapılan çalışmada geleceğe yönelik olumlu tutum ile çalışma motivasyonu arasında yüksek korelasyon bulunmuştur (Van Calster vd., 1987). Bu bulgu, gelecek yöneliminin amotivasyon ile negatif ilişkili bulunmasını anlamlı kılmaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkilere dair elde edilen bulgular incelendiğinde yeterlik algısı ve gelecek yönelimi arasında elde edilen .63 düzeyindeki pozitif yönlü anlamlı ilişki dikkat çekicidir. Barnum vd. (1998) yılında gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda yüksek düzeyde umuda sahip olma ile sosyal yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Yeterlik algısının bir boyutu olan sosyal yeterlik ile gelecek yöneliminin boyutu olan iyimserlik arasındaki ilişkiyi gösteren bu alanyazın bulgusu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Calp, 2013 yılında ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisini incelemiş, öğrencilerin öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediğini, arkadaştan algılanan özerklik desteğinin ise akademik yeterliği etkilemediğini kaydetmiştir. Bu alanyazın bulgusu yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği arasında bulunan pozitif yönlü anlamlı ilişkiyi destekler niteliktedir.

Alanyazında öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimi arasında yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Ma, Lai ve Xia, 2020 yılında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle yaptıkları bir çalışma sonucunda öğretmen sosyal desteğini bir boyut olarak içinde barındıran algılanan sosyal desteğin öğrencilerin

umut düzeylerindeki değişimin %4'ünü açıkladığı bulgulamışlardır. Bu alanyazın bulgusu öğretmen güdüsel desteği ile gelecek yönelimi arasında bulgulanan pozitif yönlü anlamlı ilişkiye açıklık getirmektedir.

5.2. Yeterlik Algısı ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Yeterlik algısının etkileyen değişken olduğu üç aracılık modelinde de aracı değişken gelecek yönelimidir. Bu iki değişken arasında elde edilen sonuç incelendiğinde yeterlik algısının gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yani öğrencilerin yeterlik algılarındaki artış onların gelecek yönelimlerini de artırırken yeterlik algılarının düşmesi gelecek yönelimlerinin düşmesine neden olacaktır. Bu bulgu değişkenleri oluşturan alt boyutlar göz önüne alınarak yorumlanacak olursa bireylerin akademik ve sosyal alanda kendilerini yeterli hissetmesinin onların geleceğe yönelik umutlu ve iyimser olmaları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında gelecek yönelimi ve yeterlik algısı arasında yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak gelecek yöneliminin boyutlarından iyimserlik ve umut ile yeterlik algısı arasında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Yeterlik algısı ile gelecek yöneliminin boyutlarından iyimserliğin aynı mı yoksa farklı mı kavramlar olduğunu inceleyen araştırma sonucunda bu iki kavramın büyük oranda benzer olduğuna ilişkin araştırma sonucu yer almaktadır. (Fernandez Castro vd., 2009). Carver ve Scheier de (2002), yeterlik algısının umudu içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gelecek yöneliminin bir diğer boyutu olan umut ile ilgili ise Atik ve Atik, (2017) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Öte yandan Kenny ve diğerleri (2010), iş umudu konusunda yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin geleceklerine yönelik umutlu olmalarının akademik anlamda yeterlik kazanma istekleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Akademik yeterliğin yeterlik algısının bir boyutu olduğu dikkate alınırsa bu alanyazın bulgusu yeterlik algısının gelecek yönelimini yordamasını anlaşılır kılmaktadır. Ayrıca Cantor ve arkadaşları üniversiteyi dereceyle tamamlayan öğrencilerle yaptıkları çalışma sonucunda katılımcıların iyimser ve kötümser başarı stratejisine sahip olma bakımından ayrıştıklarını; iyimser başarı stratejisine sahip olanların güçlü bir yetkinlik imajına sahip olduklarını ve bunu daha da geliştirmek istediklerini tespit etmişlerdir (Cantor ve vd., 1987). Bu bulgu da öğrencilerdeki yeterlik

algısının gelecek yönelimini yordadığını gösteren araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

İçsel motivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yöneliminin içsel motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Yani lise öğrencilerinin yüksek düzeyde gelecek yönelimli olmaları onların içsel motivasyonlarında artışa neden olmaktadır. Bu bulgu, gelecek yönelimi ve içsel motivasyonun tanımı göz önünde tutularak yorumlandığında umut ve iyimserlik düzeyleri yüksek, kötümserlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin akademik etkinlikleri bir ödül ya da baskıdan dolayı değil Ryan ve Deci'nin ifadesiyle "içsel tatmin duygusu" ile gerçekleştirdikleri söylenebilir. Alanyazında öğrencilerin iyimserlik düzeylerindeki artışın geleceğe yönelik olumlu tutumlarını pozitif yönde artırdığı geleceğe yönelik olumlu tutumların artmasının da içsel akademik motivasyonun oluşmasını kolaylaştırdığına ilişkin bir bulgu yer almaktadır (Fırıncı Kodaz, 2016). Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Analiz sonucunda yeterlik algısının içsel motivasyonu anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmı doğrudan bir kısmı ise dolaylı olarak yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı bulunması, gelecek yöneliminin yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Deci ve Ryan'ın (2000) içsel motivasyonun kaynaklarını araştırdıkları çalışma sonucunda yeterliğin içsel motivasyona kaynak ettiğini bulgulamaları, ayrıca Calp'in (2013) ilkokul öğrencilerinin öz belirlenmiş akademik motivasyonlarının yeterlik algısı tarafından güçlü bir şekilde yordandığına ilişkin bulgusu yeterlik algısının içsel motivasyonu yordamasının alanyazın tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bu çalışma ile birlikte Calp'in bulgusunun lise öğrencileri için de geçerli olduğu söylenebilir. Alanyazında gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasında aracılığının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle bir ilk olmaktadır. Yukarıda yeterlik algısı ve gelecek yönelimi; gelecek yönelimi ve içsel motivasyon; yeterlik algısı ve içsel motivasyon ya da bu değişkenleri oluşturan boyutlara ilişkin alanyazında ulaşılan çalışmalar aktarılmıştır. Böylece gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık etmesinin alanyazın bulguları ile desteklendiği söylenebilir. Yani öğrencilerin yeterlik algılarında yaşanan artışın onların gelecek yönelimini artırdığı, gelecek yönelimlerindeki artışın da öğrencilerin içsel motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Bu cümle değişkenleri oluşturan boyutlar göz önünde bulundurularak açıklanacak olursa öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal

anlamda yeterli hissetmeleri onların geleceğe daha iyimser ve umutlu bakmalarını sağlamakta bu da akademik etkinliklere içsel bir tatmin duygusu yaşamak için katılmalarını sağlamaktadır.

5.3. Yeterlik Algısı ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu modelde de ilk modelde olduğu gibi aracı değişken gelecek yönelimi ve etkileyen değişken yeterlik algısıdır. Yeterlik algısı gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Alanyazında yer alan yeterlik algısı ile iyimserliğin benzer kavramlar olduğu (Fernandez Castro ve diğerleri, 2009); algılanan yeterliğin umudu içermesi gerektiği (Carver ve Scheier, 2002); umut ile akademik öz yeterlik inançlarının pozitif yönlü ilişkisi (Atik ve Atik, 2017); geleceğe yönelik umudun akademik yeterlik kazanma isteği ile ilişkili olması (Kenny, 2010); iyimserlerin daha güçlü bir yetkinlik imajına sahip olması (Cantor, 1987) gibi bulgular umut, iyimserlik ve düşük kötümserlikle karakterize olan gelecek yöneliminin yeterlik algısı tarafından yordandığına ilişkin elde edilen sonucu destekleyici niteliktedir.

Dışsal motivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yöneliminin dışsal motivasyonu anlamlı düzeyde yordamadığı bulgulanmıştır. Böyle bir sonucun elde edilmesinde iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olması etkili olmuş olabilir. Bu bulguya gelecek yöneliminin boyutlarından olan umut üzerinden de açıklık getirilebilir. Snyder çok boyutlu umut teorisinde umudun boyutlarından birini içsel enerji (agency) olduğunu belirtmiştir (Snyder, 2000). Buna karşın Ryan ve Deci (2000c), dışsal motivasyonu, insanların eylemlerini dışsal etkenler doğrultusunda sergileme dürtüsü olarak tanımlarlar. Niçin liseye gidersiniz? sorusuna verilen yanıtlar ile değerlendirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinde dışsal motivasyon boyutunu ölçmek için kullanılan 17. maddesi şu şekildedir: "*Mezun olduktan sonra daha iyi bir maaşa sahip olmak istiyorum".* Dışsal bir amaç için gerçekleştirilen eylemi yani dışsal motivasyonu ifade eden bu cümlenin içsel enerji (agency) ile karakterize bir boyuta sahip olan gelecek yönelimini yordaması beklenmez. Elde edilen sonuç da bu yöndedir.

Analiz sonucunda yeterlik algısının dışsal motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmının doğrudan bir kısmının dolaylı yoldan yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Ancak dolaylı etkinin anlamlı olmadığı yani gelecek yöneliminin yeterlik algısı ile içsel motivasyon arasındaki

ilişkiye aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öz belirleme kuramında motivasyon iki kutuplu olarak değil amotivasyondan içsel motivasyona kadar uzanan bir süreç olarak değerlendirilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Öz Belirleme Kuramına göre dışsal motivasyonun öz belirlenme düzeyine göre sıralanmış olan türlerinin yeterlik algısı ile arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir çalışma vardır. Guay ve diğerlerinin (2013) çalışması sonucunda en dışsal motivasyon türü olan dışsal düzenleme (external rugulation) ile yeterlik algısının negatif yönde ve anlamlı olmayan düzeyde; diğer dışsal motivasyon türleri olan içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation) ve özdeşimsel düzenlemenin (identified regulation) yeterlik algısı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu kaydedilmiştir. Alanyazında yer alan bu çalışma sonucu elde edilen bulgulardan içe yansıtılmış ve özdeşimsel türlerdeki dışsal motivasyonun yeterlik algısı ile zayıf ilişkisi araştırma sonucuyla örtüşürken en dışsal motivasyon türü olan dışsal düzenlemenin yeterlik algısı ile anlamlı ilişkisinin bulunmamış olması araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi iki çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ya da çalışma grubunun farklı olması olabilir. Alanyazında gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki aracılık rolünü ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenlerden ikisinin ya da onları oluşturan boyutları ele alan çalışmalara yukarda yer verilmiş ve araştırma sonucu ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık etmemesinin nedeni gelecek yönelimi ve dışsal motivasyonunun arasındaki zayıf ilişki ve gelecek yöneliminin dışsal motivasyon üzerindeki etkisinin anlamlı olmaması olabilir.

5.4. Yeterlik Algısı ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu modelde de ilk iki modelde olduğu gibi aracı değişken gelecek yönelimi, aracı değişkeni etkileyen değişken ise yeterlik algısıdır. Yeterlik algısı gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Daha önceki iki modelde de belirtildiği gibi alanyazında yer alan yeterlik algısı ile iyimserliğin benzer kavramlar olduğu (Fernandez Castro ve diğerleri, 2009); yeterlik algısının umudu içermesi gerektiği (Carver ve Scheier, 2002); umut ile akademik öz yeterlik inançlarının pozitif yönlü ilişkisi (Atik ve Atik, 2017); geleceğe yönelik umudun akademik yeterlik kazanma isteği ile ilişkili olması (Kenny, 2010); iyimserlerin daha güçlü bir yetkinlik imajına sahip olması (Cantor, 1987) gibi bulgular umut, iyimserlik ve düşük kötümserlikle karakterize olan

gelecek yöneliminin yeterlik algısı tarafından yordandığına ilişkin elde edilen sonucu destekleyici niteliktedir.

Amotivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yönelimi amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Değişkenlerin tanımlarından hareketle öğrencilerin umut ve iyimserlik düzeyleri artıp kötümserlik düzeyleri azaldığında bir eylemi yerine getirmeye yönelik isteksizliklerinin yani amotivasyonlarının azalacağı söylenebilir**.** Alanyazına bakıldığında öz belirleme kuramı perspektifinden motivasyon, iyimserlik ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkileri ele alan çalışmada amotivasyonun yordayıcılarından birinin iyimserlik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Gassman, 2019). İyimserlik gelecek yöneliminin bir boyutu olduğu için bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Analiz sonucunda yeterlik algısının amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmının doğrudan bir kısmının ise dolaylı olarak yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı bulunması gelecek yöneliminin yeterlik algısı ile amotivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Yeterlik algısının amotivasyona ters yönde etkisi öğrencilerin akademik ve sosyal yeterlikleri arttığında bir durumu yönetilemez olarak tanımlama düzeylerinin yani amotivasyonlarının azaldığına işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmadakine benzer biçimde sporcularda yeterliğin amotivasyonu negatif yönde yordadığına ilişkin bir bulgu yer almaktadır (Standage, Duda ve Ntoumanis, 2003). Bu bulgu, elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Alanyazında gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve amotivasyon arasındaki aracılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenlerden ikisi ya da onları oluşturan boyutları ele alan çalışmalara yukarda yer verilmiş ve araştırma sonucu ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Böylece gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve amotivasyon arasındaki ilişkiye aracılık etmesi alanyazın bulgularıyla desteklendiği söylenebilir. Yani öğrencilerin yeterlik algılarında yaşanan artışın onların gelecek yönelimini artırdığı, gelecek yönelimlerindeki artışın da öğrencilerin amotivasyonunu azalttığı söylenebilir. Bu cümle değişkenleri oluşturan boyutlar göz önünde bulundurularak açıklanacak olursa öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal anlamda yeterli hissetmeleri onların geleceğe daha iyimser ve umutlu bakmalarını sağlamakta bu da bir durumu yönetilemez olarak tanımlama düzeylerini azaltmaktadır.

5.5. Öğretmen Güdüsel Desteği ile İçsel Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmen güdüsel desteğinin etkileyen değişken olduğu üç aracılık modelinde de aracı değişken gelecek yönelimidir. Bu iki değişken arasında elde edilen sonuç incelendiğinde öğretmen güdüsel desteğinin gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Yani öğrenciler öğretmenlerinden yüksek düzeyde güdüsel destek algıladıklarında gelecek yönelimleri de artarken düşük düzeyde güdüsel destek algıladıklarında gelecek yönelimleri düşme eğilimi göstermektedir. Bu bulgu değişkenleri oluşturan alt boyutlar göz önüne alınarak değerlendirildiğinde öğretmenler öğrencilerde üç temel psikolojik ihtiyaç olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını desteklediğinde öğrencilerin umut ve iyimserlik düzeyleri artarken kötümserlik düzeyleri azalmaktadır. Alanyazında öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yönelimi arasında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle yapılan çalışmada öğretmen sosyal desteğini bir boyut olarak içinde barındıran algılanan sosyal desteğin öğrencilerin umut düzeylerindeki değişimin %4'ünü açıkladığı bulgulanmıştır (Ma, Lai ve Xia, 2020). Ayrıca Pala (2019), üç temel psikolojik ihtiyaç olan özerlik, yeterlik ve ilişkili olma umut arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu bulgular, elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

İçsel motivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yöneliminin içsel motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Yani lise öğrencilerinin yüksek düzeyde gelecek yönelimli olmaları onların içsel motivasyonlarında artışa neden olmaktadır. Bu bulgu, gelecek yönelimi ve içsel motivasyonun tanımı göz önünde tutularak yorumlandığında umut ve iyimserlik düzeyleri yüksek, kötümserlik düzeyleri düşük olan öğrencilerin akademik etkinlikleri bir ödül ya da baskıdan dolayı değil Ryan ve Deci'nin ifadesiyle "içsel tatmin duygusu" ile gerçekleştirdikleri söylenebilir. Alanyazında öğrencilerin iyimserlik düzeylerindeki artışın geleceğe yönelik olumlu tutumlarını pozitif yönde artırdığı geleceğe yönelik olumlu tutumların artmasının da içsel akademik motivasyonun oluşmasını kolaylaştırdığına ilişkin bir bulgu yer almaktadır (Fırıncı Kodaz, 2016). Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Analiz sonucunda öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyonu anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmının doğrudan bir kısmının ise dolaylı olarak

yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı olması gelecek yöneliminin öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde ergenlik döneminde akademik motivasyonun düşüşünü ele alan boylamsal çalışma oldukça önemlidir. Çalışma sonucunda üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanmasının okuldaki akademik içsel motivasyonun korunmasına yardımcı olduğu, bu jhtiyaçların karşılanması ile birlikte akademik içsel motivasyondaki düşüşün kaybolduğu bulgulanmıştır (Gnambs ve Hanfstingl, 2016). Ayrıca Calp ve Bacanlı (2016) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen özerklik desteğinin öğrencilerin öz belirlenmiş akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediğini bulgulamışlardır. Filak ve Sheldon (2008) da gazatecilik bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğretim üyelerinden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin öz belirlenmiş motivasyonlarını yordadığını kaydetmişlerdir. Alanyazında öğrenci özerkliğini destekleyen bir öğretimin daha yüksek kalitede öğrenci motivasyonu sağlayacağına ilişkin bulgular da yer almaktadır (Benware ve Deci, 1984; Grolnick ve Ryan, 1987). Alanyazında yer alan bu bulgular analizler ile elde edilen öğretmen güdüsel desteğinin içsel motivasyonu yordadığını gösteren sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazında öğretmen güdüsel desteği ile içsel motivasyon arasında gelecek yöneliminin aracılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenlerden ikisinin ya da değişkenleri oluşturan alt boyutların birlikte ele alındığı çalışmalar yukarıda açıklanmış ve araştırma sonucu ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Böylece gelecek yöneliminin öğretmen güdüsel desteği ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık etmesinin alanyazın bulgularıyla desteklendiği söylenebilir. Yani öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları güdüsel destekte yaşanan artışın onların gelecek yönelimlerini artırdığı, gelecek yönelimlerindeki artışın da öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Bu cümle değişkenleri oluşturan boyutlar göz önünde bulundurularak açıklanacak olursa öğrenciler özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının öğretmenleri tarafından desteklendiğini algıladıklarında geleceğe daha iyimser ve umutlu bakmakta bu da Deci'nin ifadesiyle onların akademik etkinliklere içsel bir tatmin duygusu yaşamak için katılmalarını sağlamaktadır.

5.6. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu modelde de bir önceki modelde olduğu gibi aracı değişken gelecek yönelimi ve etkileyen değişken öğretmen güdüsel desteğidir. Öğretmen güdüsel desteği gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yani öğrenciler öğretmenlerinden özerklik yeterlik ve ilişki desteği gördüklerini algıladıklarında iyimserlik ve umut düzeyleri artarken kötümserlik düzeyleri azalmaktadır. Ma, Lai ve Xa (2020) 'nın gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal desteğin umudu olumlu yönde etkilediğine ilişkin elde edilen bulgu ve Pala (2019)'nın umudun üç temel psikolojik ihtiyaçla anlamlı düzeyde ilişkisi bulunduğuna ilişkin elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir.

Dışsal motivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yöneliminin dışsal motivasyonu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Buna göre öğrencilerde iyimserlik ve umudun artması, kötümserliğin azalması durumunda Deci'nin ifadesiyle "eylemlerini bir ödüle ulaşmak için araç olarak gerçekleştirme" düzeyleri de artmaktadır. Öz belirleme kuramının motivasyon sınıflandırmasında öz belirleme düzeyi içsel motivasyondan dışsal motivasyona doğru azalır. Alanyazın incelendiğinde gelecek yöneliminin boyutları olan iyimserlik ve kötümserlik ile öz belirlenmemiş akademik motivasyonun anlamlı düzeyde ilişkili olduğuna ilişkin bulgu (Thompson ve Gaudreau, 2008) elde edilen sonucu anlaşılır kılmaktadır.

Analiz sonucunda öğretmen güdüsel desteğinin dışsal motivasyonu anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmının doğrudan bir kısmının ise dolaylı olarak yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı olması gelecek yöneliminin öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Guay ve arkadaşları (2013) öz belirleme kuramı perspektifinden motivasyon türlerinin özerklik desteği ile ilişkisini inceledikleri çalışma sonucunda özerklik desteğinin dışsal motivasyon türlerinden dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşimsel düzenleme ile anlamlı düzeyde ilişkisi olduğunu kaydetmişlerdir. Özerklik desteğinin bir öğretmen güdüsel desteği boyutu olduğu dikkate alındığında bu alanyazın bulgusunun elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkide gelecek yöneliminin aracılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak bu

değişkenlerin boyutlarının birlikte ele alındığı çalışmalar yukarda aktarılmış ve araştırma sonucu ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Böylece gelecek yöneliminin öğretmen güdüsel desteği ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık etmesinin az sayıda da olsa alanyazın bulgularıyla desteklendiği söylenebilir. Yani öğrenciler öğretmenlerinden yüksek düzeyde güdüsel destek algıladıklarında gelecek yönelimleri bundan olumlu etkilenmekte gelecek yönelimlerindeki olumlu etki de dışsal akademik motivasyonlarını artırmaktadır. Bu sonuç değişkenleri oluşturan boyutlar dikkate alarak açıklanacak olursa öğrenciler özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının öğretmenleri tarafından desteklendiğini algıladıklarında geleceğe yönelik umut ve iyimserlikleri artıp kötümserlik düzeyleri azalmakta bunun etkisiyle de davranışlarını bir sonuç elde etmek için gerçekleştirme düzeyleri yani dışsal motivasyonları artmaktadır.

5.7. Öğretmen Güdüsel Desteği ile Amotivasyon Arasındaki İlişkide Gelecek Yöneliminin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu modelde de önceki iki modelde olduğu gibi aracı değişken gelecek yönelimi ve etkileyen değişken öğretmen güdüsel desteğidir. Öğretmen güdüsel desteği gelecek yönelimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yani öğrenciler öğretmenlerinden özerklik yeterlik ve ilişki desteği gördüklerini algıladıklarında iyimserlik ve umut düzeyleri artarken kötümserlik düzeyleri azalmaktadır. Ma, Lai ve Xa (2020) 'nın gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal desteğin umudu olumlu yönde etkilediğine ilişkin elde edilen bulgu ve Pala (2019)'nın umudun üç temel psikolojik ihtiyaçla anlamlı düzeyde ilişkisi bulunduğuna ilişkin elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir.

Amotivasyonun etkilenen değişken olarak alındığı bu aracılık modelinde gelecek yöneliminin amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır. Yani öğrencilerin umut ve iyimserlik düzeyleri artıp, kötümserlik düzeyleri azaldığında bir eylemi yerine getirmeye yönelik isteksizliklerinin yani amotivasyonlarının azalacağı söylenebilir**.** Alanyazına bakıldığında öz belirleme kuramı perspektifinden motivasyon, iyimserlik ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkileri ele alan çalışmada amotivasyonun yordayıcılarından birinin iyimserlik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Gassman, 2019). İyimserlik gelecek yöneliminin bir boyutu olduğu için bu bulgu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Analiz sonucunda öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyonu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; bu yordamanın bir kısmının doğrudan bir kısmının ise dolaylı olarak yani gelecek yönelimi üzerinden gerçekleştiği bulunmuştur. Dolaylı etkinin anlamlı olması gelecek yöneliminin öğretmen güdüsel desteği ile amotivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Öğretmen güdüsel desteğinin amotivasyonu yordamasına ilişkin alanyazın taraması yapıldığında bu iki değişkenin ya da boyutlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Demir Güdül'ün (2015), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada düşük motivasyon profilindeki grubun temel psikolojik ihtiyaç doyumunun daha düşük olduğuna yönelik bulgusu bulunmaktadır. Öğretmen güdüsel desteği temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesini ifade ettiği için bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Alanyazında öğretmen güdüsel desteği ile gelecek yönelimi arasında gelecek yöneliminin aracı rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya yarayan kısıtlı sayıda çalışma yukarda aktarılmıştır. Elde edilen sonuç değişkenlerin tanımı göz önünde bulundurularak açıklanacak olursa öğrenciler özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının öğretmenleri tarafından desteklendiğini algıladıklarında geleceğe yönelimleri artmakts bu da onların bir durumu yönetilemez olarak tanımlama düzeylerini yani amotivasyonları azaltmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma sonuçlarına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış ardından sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilecek uygulamalara ve konu hakkında yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yöneliminin; akademik motivasyonun boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon ile ilişkisi incelenmiş; yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yöneliminin içsel ve dışsal motivasyonla pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunurken amotivasyonla negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen güdüsel desteği ve yeterlik algısının gelecek yönelimi ile ilişkileri ele alınmış ve gelecek yöneliminin, yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gelecek yöneliminin aracılığı; önce akademik motivasyonun boyutları (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, amotivasyon) ile yeterlik algısı ve arasında ardından yine bu üç boyut ile öğretmen güdüsel desteği arasında incelenmiştir. Yapılan aracılık analizleri sonucunda ise gelecek yöneliminin; yeterlik algısı ve içsel motivasyon arasında orta, yeterlik algısı ve amotivasyon arasında yüksek, öğretmen güdüsel desteği ve içsel motivasyon arasında yüksek, öğretmen güdüsel desteği ve dışsal motivasyon arasında orta, öğretmen güdüsel desteği ve amotivasyon arasında yüksek düzeyde aracılık rolü oynadığı; yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamadığı bulgulanmıştır. Öte yandan gelecek yöneliminin yeterlik algısı ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkide ise aracılık rolü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeterlik algısının etkileyen, gelecek yöneliminin aracı değişken olarak alındığı üç aracılık modelinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alınacak olursa gelecek yöneliminin aracılığının anlamlı bulunduğu iki model için, yeterlik algısının içsel motivasyonu artırmasında ve amotivasyonu azaltmasında gelecek yönelimi kolaylaştırıcı olurken yeterlik algısının dışsal motivasyonu artırmasında kolaylaştırıcı rol oynamamaktadır. Yani öğrencilerin, akademik ve sosyal bağlamda kendilerini yeterli hissetmeleri, hem

doğrudan öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıp amotivasyonlarını düşürürken hem de öğrencilerin geleceğe yönelimlerini yükselterek içsel motivasyondaki artış ve amotivasyondaki düşüşe (yani bir eylemi içsel tatmin duygusu yaşamak için gerçekleştirme düzeylerini artırma ve bir durumu yönetilemez olarak tanımlama düzeylerini azaltmaya) dolaylı yönden katkı sağlamaktadır.

Öğretmen güdüsel desteğinin etkileyen, gelecek yöneliminin aracı değişken olarak alındığı üç aracılık modelinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında ise gelecek yöneliminin aracılığının anlamlı bulunduğu üç model için, öğretmen güdüsel desteğinin içsel ve dışsal motivasyonu artırmasında, amotivasyonu azaltmasında gelecek yöneliminin kolaylaştırıcı olduğu söylenebilir. Yani öğrencilerin; özerlik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının öğretmenleri tarafından desteklendiğini algılamaları hem içsel ve dışsal motivasyonlarında artış ve amotivasyonlarında düşüşe sebep olmakta hem de onların gelecek yönelimlerini artırma yoluyla dolaylı olarak içsel ve dışsal motivasyonda artış ve amotivasyonda düşüş sağlatmaktadır.

Araştırmada kullanılan değişkenlerden özellikle gelecek yönelimi ve öğretmen güdüsel desteği oldukça genç kavramlar olup, öz belirleme kuramı çerçevesinde daha önce ele alınmamışlardır. Bugüne kadar temel psikolojik ihtiyaçlar arasında yer almasına rağmen Öz Belirleme Kuramı'nı temel alan çalışmalarda destek türleri arasında yer verilmeyen yeterlik ve ilişkisellik destekleri bu çalışmada öğretmen güdüsel desteği boyutunda ele alınarak alanyazına önemli bir katkı sunmuştur. Ayrıca alanyazında motivasyonun Öz Belirleme Kuramı perspektifinden ele alındığı çalışmalar çoğunlukla sporcuların motivasyonu üzerine yapılmıştır. Bu çalışma öğrencilerin akademik motivasyonlarını inceleyerek kuramın eğitim alanında kullanımına katkı sunmuştur. Gelecek yönelimi ise kuram çerçevesinde ilk kez ele alınmış olup akademik motivasyon boyutlarıyla ilişkisi, etkisi ve aracılık rolüne dair elde edilen bulgular ilerde yapılacak birçok çalışmanın hareket noktası olacaktır.

Çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmada ve amotivasyonlarını azaltmada yeterlik algısıyla gelecek yönelimlerinin birlikte ele alınmasının önemini ortaya koymakta ayrıca gelecek yöneliminin, öğretmen güdüsel desteği ile birlikte öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarında artış, amotivasyonlarında düşüş yaşanmasındaki etkisini ortaya koymuştur.

Elde edilen bu sonuçlar lise öğrencilerinin akademik etkinliklere içsel ya da dışsal motivasyonla katılımının hangi şartlarda gerçekleşeceğini, amotivasyonlarının nasıl

azaltılacağını merak eden ailelere, öğretmenlere, psikolojik danışmanlara ve eğitim yöneticilerine yapacakları çalışmalar için ışık tutmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde uygulamaya ve daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Okul psikolojik danışmanları, akademik motivasyonlarını artırma amacıyla okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine başvuran öğrencilerle yapacakları bireysel uygulamalarda onların kendilerini yeterli algılamaları için sosyal beceri geliştirmeye dönük; gelecek yönelimlerini artırmak içinse hedef belirleme temelli çalışmalar yaparak öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmalarına katkı sunabilirler.

2- Öğretmenler öğrencilerinin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını destekleyecek bir dil kullanarak onların gelecek yönelimli olmalarına ve akademik motivasyonlarını artırmalarında rol oynayabilirler.

3- Araştırma sonucunda yeterlik algısı ve gelecek yöneliminin hem içsel motivasyonu hem de amotivasyonu etkilediği bulgulanmıştır. Okul psikolojik danışmanları öğretmenlerle işbirliği yaparak sınıflarda yeterlik algısı düşük öğrencileri tespit edip önleyici rehberlik çalışmaları gerçekleştirerek öğrencilerde amotivasyon oluşumunun önüne geçebilirler. Buna göre akademik yeterlik algısı düşük öğrencilere öğretmenlerle işbirliği içinde bulundukları akademik yeterlik düzeyini artırmayı sağlayacak planlar yapılabilir. Ayrıca sosyal yeterlik algısını artırma amacıyla psikolojik danışmanlar bu öğrencilerle grup rehberliği çalışmaları gerçekleştirebilir. Gelecek yönelimi düşük öğrencilere umudu ve iyimserliği artıracak bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları gerçekleştirilebilir.

4- Eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin kendilerini akademik ve sosyal anlamda yeterli hissetmelerini ve yüksek gelecek yönelimi düzeyine sahip olmalarını sağlayacak bir okul ortamı oluşturarak onların akademik motivasyonlarını artırmada rol oynayabilirler. Bunun için öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini sergileyebilecekleri faaliyetlere ağırlık

verilebilir. Gelecek yönelimlerini artırmak için okul koridorlarına umut ve iyimserliği artırmaya yönelik ifadeler taşıyan afişler asılabilir.

5- Öğrencide içsel motivasyonu geliştirme amacıyla hazırlanmış olan psikoeğitim programları ya da sınıf rehberliği etkinliklerine öğrencilerde umut ve iyimserliğin gelişimini destekleyen oturumlar eklenebilir.
6- Eğitim fakültelerinin programlarına öğrencilerin üç temel psikolojik ihtiyacı olan özerklik yeterlik ve ilişkiselliğin nasıl desteklenebileceğine ilişkin dersler eklenerek öğretmenlerin, öğrencilerinin geleceğe yönelimlerini ve akademik motivasyonlarını artırmaları sağlanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma resmi ortaöğretim kurumlarında gerekleştirilmiş olup özel ortaöğretim kurumları çalışmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilere hem yeterlik algısı hem güdüsel destek hem de gelecek yönelimi anlamında daha geniş imkan sağlandığında sonucun değişebileceği düşünüldüğünde aynı çalışmanın özel okullarda da gerçekleştirilmesi önerilebilir.
2- Araştırma, öğretmen güdüsel desteğinin yanında akrandan ve aileden algılanan destekler de dahil edilerek genişletilebilir.
3- Araştırmada aracı değişken olarak kendini kabul, beden algısı, bilişsel esneklik, öz şefkat gibi farklı değişkenler kullanılarak yeterlik algısı ve öğretmen güdüsel desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişki ele alınabilir.
4- Bu araştırmada akademik motivasyon, boyutları ile ele alınmıştır. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda toplam puan veren ölçekler kullanılarak toplam akademik motivasyon puanı üzerinden değerlendirmeler yapılabilir.
5- Araştırma yeterlik algısı, öğretmen güdüsel desteği ve gelecek yöneliminin akademik motivasyon üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanlarının kullanması için akademik motivasyonun artırılmasında bu değişkenlerin geliştirilmesini temel alan bir psikoeğitim programı geliştirilebilir.
6- Araştırma ergenlik döneminden farklı gelişim döneminde bulunan katılımcılarla tekrarlanabilir.

7- Araştırmada gelecek yönelimi içsel motivasyon etkileyen değişken olduğunda aracılık rolü oynarken dışsal motivasyon etkileyen değişken olduğunda aracılık rolü oynamamıştır. Bunun nedenlerini ortaya koymak için içsel ve dışsal motivasyona sahip öğrencilerle görüşmeler yapılarak nitel içerik analizi yöntemiyle öğrencilerin gelecek yönelimlerindeki farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S., Kubilay, S., & Durnalı, M. (2017). Önlisans öğrencilerinin gelecek beklentileri ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4678-4693.

Akça, M. Ş., Korkmaz, O., & Alkal, A. (2018). Gelecek Vizyonları Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *1*(1), 1-21.

Altun, S. A. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, *8*(2), 567-586.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, *22*(3), 269-298.

Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental psychology*, *10*(2), 282.

Arney, W. R. (1990). *Understanding statistics in the social sciences*. WH Freeman & Company.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, *72*(2), 261-278.

Ataman, A. (2021). Umut temelli müdahale programının Suriyeli mülteci çocukların umut ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul.

Atance, C. M. ve O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. Trends in Cognitive Sciences, 5, 533-539.

Atik, G., & Atik, Z. E. (2017). Predicting hope levels of high school students: The role of academic self-efficacy and problem solving

Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlkogretim Online*, *8*(2).

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation.

Bandura, A. (1989) 'Human agency in social cognitive theory', American Psychologist 44: 1175–84.

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Springer, Dordrecht.

Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, *27*(1), 15-30.

Baron, R.M. ve Kenny, D.A. (1986). The moderator and mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistic considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173- 1182.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal development*, 57-89.

Bayram E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Blechman, E. A., Tinsley, B., Carella, E. T., & McEnroe, M. J. (1985). Childhood competence and behavior problems. *Journal of Abnormal Psychology*, *94*(1), 70.

Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. British journal of educational psychology, 73(2), 171-186.

Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health, and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), Understanding behavior in the context of time (pp. 85–107). Mahwah, NJ: Erlbaum, Publishers

Bölükbaşı, A., & Kırdök, O. (2019). Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve yaşam doyumu ilişkisinde gelecek yöneliminin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, *44*(200).

Busseri, M. A., Choma, B. L., & Sadava, S. W. (2009). "As good as it gets" or "The best is yet to come"? How optimists and pessimists view their past, present, and anticipated future life satisfaction. *Personality and individual differences*, *47*(4), 352-356.

Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 372.

Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), , 300-317.

Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of personality and social psychology*, *53*(6), 1178.

Carr, A. (2016). Pozitif Psikoloji: Mutluluğun ve İnsanın Güçlü Yönlerinin Bilimi. Çeviri: Ümit Şendilek, İstanbul: Kaknüs.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). Engagement, Disengagement, Coping, and Catastrophe.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). The hopeful optimist. Psychological Inquiry, 13(4), 288-290.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, *30*(7), 879-889.

Chang, E. C. (2001). *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.

Curran, T., Hill, A. P., & Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *35*(1), 30-43.

Cihangir Çankaya. Z. (2005). Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Connolly, K. (1974). *The growth of competence* (Vol. 1). J. S. Bruner (Ed.). New York: Academic Press.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, *115*(1), 74.

Çakır, E. (2006). Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dannefer, D. (1984). Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal. *American Sociological Review*, 100-116.

Deci, E. L. (1975). The Intrinsic Motivation of Behavior. In *Intrinsic Motivation* (pp. 93-125). Springer, Boston, MA.

Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In A. J. Elliot & C. J. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 579-597). New York: Guilford Press.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. Journal of Personality and Social Psychology, 40(1), 1-10.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *10.1007/978-1-4899-2271-7*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Ingquiry, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. Canadian Psychology, 49(3), 182-185.

Deci, E. L., & Ryan, R M. (2009). Promoting self-determined school engagement. Kathryn R. Wentzel ve Allan Wigfield (Ed.), Handbook of Motivation School (s. 171-197). New York: Routledge

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships*, 53-73.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, *73*(5), 642.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3-4), 325-346.

Demir, Ö. A. (2021). *Seçim teorisi temelli uygulamalarla psikolojik danışman adaylarının akademik motivasyon ve öznel iyi oluşlarının geliştirilmesi*. Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Demir Güdül, M. (2015*).* Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 1-23.

Demirtas-Zorbaz, S., Zorbaz, O., & Kizildag, S. (2018). School engagement and parent attachment as predictors of perceived competence in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, *8*(1).

Dinçer, A. (2011). Turkish EFL Speaking Course Students' Motivational Orientations and Their Instructors' Autonomy Support. *Online Submission*.

Doğruyol, B., & Olgaç, A. (2018). Gelecek Zaman Perspektifi Ölçüm ve Kavramsallaştırmalarına Yeni Bir Bakış. *Psikoloji Çalışmaları*, *38*(2), 201-217.

Dufrane, K., & Leclair, S. W. (1984). Using hope in the counseling process. *Counseling and Values*, *29*(1), 32-41.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child development*, 44-52.

Ehtiyar, R. V., Ersoy, A., Akgün, Abdullah, & Karapınar, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin geleceğe yönelik tutum ve olumlu gelecek beklentilerinin psikolojik iyilik halleri üzerindeki etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, *7*(2), 251-262.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025-1034.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, *70*(3), 461.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501.

Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1994). *Vital involvement in old age*. WW Norton & Company.

Erol, M. (2017). Genç yetişkinliğin öncesinde olan ergenlerin yaşam doyumu: "utangaçlık" ve "öz yeterlik'' algısının rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 28(2), 95-103.*

Erol, M., & Temizer Avcı, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "öz yeterlik algısı": üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(4), 711-723

Evirgen, N. (2010). Aile içi örüntülerin çocukların algıları açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 1*(1), 1-22

Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of child psychology and psychiatry, 46*(5), 548-558.

Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse education today, 68*, 33-39.

Fernandez-Castro, J., Rovira, T., Doval, E., & Edo, S. (2009). Optimism and perceived competence: The same or different constructs? *Personality and Individual Differences, 46*(7), 735-740.

Fırıncı Kodaz, A. (2016). İyimserlik, geleceğe yönelik tutum ve akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology, 28*(6), 711-724.

Fransen, K., Boen, F., Vansteenkiste, M., Mertens, N., & Vande Broek, G. (2018). The power of competence support: The impact of coaches and athlete leaders on intrinsic motivation and performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 28*(2), 725-745.

Gassman, S. M. (2019). The Effect of Optimism, Basic Psychological Needs, and Motivation Type on Exercise Engagement.

Geçim, A. D., & Durmaz, M. (2015). Öz Belirleme Kuram: 7. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.

Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in

adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *17*(2), 187-210.

Gizir, C. A. (2004). Akademik dayanıklılık: Sekizinci sınıf öğrencilerinin yoksulluk içinde akademik başarılarına katkı sağlayan koruyucu faktörlerin araştırılması Yükseklisans tezi. ODTÜ, Ankara.

Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, *36*(9), 1691-1705.

Goldberg, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *23*(3), 163-177.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 3.

Greene, A. L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of youth and adolescence*, *15*(2), 99-113.

Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(6), 643-650.

Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, *38*(4), 375-382.

Güvenç, H. (2015). Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği Geliştirme ve Uyarlama Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 129-145.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, *21*(1), 34-64.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, *17*(3), 300.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 87-97.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 1969-1982.

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* Guilford Press

Heidegger, M. (1992). The history of the concept of time: Prolegomena. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 3-14.

Hull, C. L. (1943). Principles of behavior: An introduction to behavior theory.

Inglewed, D., Markland, D., Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. Personality And Individual Differences, 36, 1921- 1932.

İlhan, T. (2014) Motivasyon Teknikleri, Tarımsal Yayım ve Danışmanlık Cilt 1 s.89-137 Editörler: Sayılı, Oruç, Günal ve Önen. Tokat.

Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kart Ersoy, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *41*(2), 187-204.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, *22*(3), 280-287.

Kaya, A. Macit, Z. B., & Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, *11*(4), 1087-1100.

Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development*. Sage.

Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(2), 205-212.

Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and applied social psychology*, *21*(2), 149-164.

Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, *4*(2), 187-208.

Kındap Tepe, Y. (2011). Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1 (17), 231-238.*

Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, *39*(3), 557-567.

Korkmaz, O., & Cenkseven Önder, F. (2019). Yaşam amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişki: umudun aracılık rolünün incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *44*(200).

Kostelnik ve diğerleri. Guiding children's social development. 7.baskı *Cengage Learning* (2011)

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *79*(3), 367.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, *98*(3), 567.

Lens, W., & Tsuzuki, M. (2005). The role of motivation and future time perspective in educational and career development.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.).

Lindner, R. W., & Harris, B. R. (1998). Self-regulated learning in education majors. *The Journal of General Education*, *47*(1), 63-78.

Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*, *34*(3), 238-247.

Ma, J. L. C., Lai, K. Y., & Xia, L. L. (2020). Perceived social support, perception of competence, and hope among Chinese children with attention deficit hyperactivity disorder in a Chinese context: Children's perspective. *Child & Family Social Work*, *25*(1), 74-82.

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (2021). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In *Aptitude, learning, and instruction* (pp. 223-254). Routledge.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, *50*(4), 370.

Matsumato, D. (2009) *The cambrıdge dictionary of psychology* (s. 319). Cambridge University Press. New York.

Mjaavatn P. E. & Frostad, P. (2012). Self-Esteem, Amotivation And Drop-Out in Secondary School. ECER 2012, 5. Children and Youth at Risk and Urban Education Conference.

Muraya, K., Elliot, A. J., & Freidman, R. (2012). Achievement goals. R. M. Ryan (Ed.) The Oxford Handbook of Human Motivation içinde (s. 191-208). ABD: Oxford Üniversitesi Yayınları.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328–346.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, *7*(2), 133-144.

Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, *24*(1-5), 195-214.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, *11*(1), 1-59.

Nuttin, J., Lorion, R. P., & Dumas, J. E. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven University Press.

Omrod, J E. (2013). Öğrenme Psikolojisi (6. Basımdan Çev. Edt. M. Baloğlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdemir, G. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özer, A.K., Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Arıcı Şahin, F., Acar, T., & Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlik algısı ölçeğinin (YAÖ) geliştirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *7*(1), 237-250.

Özkal, N. & Erdik, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin güdüsel desteklerine ilişkin algıları ile güdüsel inançları arasındaki ilişkiler. Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 5(1), 327- 342.

Pala, G. (2019). Ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik motivasyon ve umudun ilişkisinde psikolojik ihtiyaçların aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Papastamatelou, J., Unger, A., Giotakos, O., & Athanasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychological Studies*, *60*(4), 468-477.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation 1. *Journal of applied social psychology*, *29*(12), 2481-2504.

Perley, J., Winget, C., & Placci, C. (1971). Hope and discomfort as factors influencing treatment continuance. *Comprehensive Psychiatry*, *12*(6), 557-563.

Petri, H.L. & Govern, J.M. (2004). Motivation: theory, research and applications. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child development*, 2000-2016.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. Motivation in Education: Theory, Research and Applications, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R., & McClearn, G. E. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and individual differences*, *13*(8), 921-930.

Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects. Psychological Methods, 16(2), 93.

Przepiorka, A., & Blachnio, A. (2016). Time perspective in Internet and Facebook addiction. *Computers in Human Behavior*, *60*, 13-18.

Ramey, C. T., & Piper, V. (1974). Creativity in open and traditional classrooms. *Child Development*, 557-560.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of educational psychology*, *99*(4), 734.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Reeve, J. (1996). Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources, USA: Allyn & Bacon

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. Journal of educational psychology, 91(3), 537.

Renaud, J., Barker, E. T., Hendricks, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2019). The developmental origins and future implications of dispositional optimism in the transition to adulthood. *International journal of behavioral development*, *43*(3), 221-230.

Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). Springer, New York, NY.

Riskind, J. H., Sarampote, C. S., & Merrier, M. A. (1996). For Every Malady a Sovereign Cure: Optimism Training. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *10*(2), 105.

Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). Essentials of organizational behavior.

Rothspan, S., & Read, S. J. (1996). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology*, *15*(2), 131.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, *6*(1), 111-135.

Rouse, H. L., & Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational well being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 1-14.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 450–461.

Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397–427.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. Journal of personality and social psychology, 57(5), 749.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. The American Psychologist, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence : Basic psychological needs as a unifying concept. Psychological Inquiry, 11(4), 319–338.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definition and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, 50(3), 550-558.

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized over development? : A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls & R. Abeles (Eds.), Dialogues on Psychology and Aging (pp. 145-172). Washington, DC: American Psychological Association

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social–emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology*, *90*(3), 528.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 239-250.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, *16*(2), 201-228.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current directions in psychological science*, *2*(1), 26-30.

Schrank, B., Stanghellini, G., & Slade, M. (2008). Hope in Psychiatry: A Review of the Literature. Acta Psychiatrica Scandinavica, 118(6), 421-433.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). Motivation in Education USA: Pearson.

Scioli, A., Chamberlin, C. M., Samor, C. M., Lapointe, A. B., Campbell, T. L., Macleod, A. R., ve McLenon, J. (1997). A prospective study of hope, optimism, and health. Psychological Reports, 81, 723–733.

Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., ve Scioli, E. R. (2011). Hope: Its nature and measurement. Psychology of Religion And Spirituality, 3, 78–97. doi:10.1037/a0020903.

Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, *41*(4), 772-786.

Segrin, C., & Flora, J. (2018). *Family communication*. Routledge.

Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

Seligman, M. E. (Ed.). (1995). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resistance*. Harper

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. American Psiychologist. 55(1), ss. 5-14.

Seligman, M. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W. H. Freeman.

Sheldon, K.M. (2001). The self concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly present the person. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving (pp. 18–36). Göttingen, German; Hogrefe & Huber Publishers.

Sheldon, K. M., & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. In *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 33-44). Springer, Dordrecht.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(1), 57-68.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational psychology review*, *16*(2), 121-139.

Slavin, R. E., & Cheung, A. (2003). Effective Reading Programs for English Language Learners. A Best-Evidence Synthesis.

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, *73*(3), 355-360.

Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In *Handbook of hope* (pp. 3-21). Academic Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, *13*(4), 249-275.

Solomon, D., & Kendall, A. J. (1976). Individual characteristics and children's performance in open and traditional classroom settings. *Journal of Educational Psychology*, *68*(5), 613.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child development*, 1184-1199.

Staats, Sara (1989). *Hope: A Comparison of Two Self-Report Measures for Adults. Journal of Personality Assessment, 53(2), 366–375.*

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, *21*(8), 631-647.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39(2), 97-110.*

Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American journal of community psychology*, *48*(3), 238-246.

Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271-314). Academic Press.

Sun, Rachel C. F.; Shek, Daniel T. L. (2012). *Beliefs in the Future as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. The Scientific World Journal, 2012(), 1–8.*

Şahan ve Ceyhan (2019) Şahan, M., & Ceyhan, E. (2019). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(2), 818-851.

İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *4*(34).

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(2), 86-112.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Thompson, A., & Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management*, *15*(3), 269.

Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, *39*(4), 477-488.

Tuzgöl Dost, Meliha, & Cenkseven Önder, Fulya. (2015). Pozitif Psikolojinin Türkiye'deki Durumu. Nobel Yayınları s.287

Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde Sosyal Öz-yeterlik Algısı ve Duygusal Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Bir Model Önerisi. *Journal of Educational Sciences International* Cilt: 9 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 818 – 851

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*(3), 323.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, *72*(5), 1161.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003-1017.

Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American journal of psychology*, 1-13.

Van Vianen, A. E. (2009). Life Designing: A Paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239–250.

Vansteenkiste, M., Niemec, C. P. and Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of selfdetermination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan and S. A. Karabenick (Ed.), The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement advances in motivation and achievement. Emerald.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenes, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to strivings for material success and the thin ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation.

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, *3*(1), 79-97.

Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In *Student motivation* (pp. 17-30). Springer, Boston, MA.

Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. *Handbook of socialization theory and research*, 753-775.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *14*(1), 53-61.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, *61*(1), 1-24.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, *62*(5), 1066-1078.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, *85*(2), 357.

Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. Journal of Educational Psychology, 86(2), 173–182.

Wentzel, K., & Ramani, G. (Eds.). (2016). Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes (1st ed.). Routledge

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, *66*(5), 297.

Wigfield, A., Tonks, S., & Lutz Klauda, S. (2009). I Wentzel, KR & Wigfield, A.(Red.). *Handbook of motivation at school*, 55-75.

Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, *15*(4), 323-334.

Williams, G., Gagne, M., Ryan, R., Deci, E. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. Health Psychology, 21(1), 40-50.

Wlodkowski, R. J. 1998. Enhancing Adult Motivation To Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults, USA: Jossey-Bass Publishers

Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and identity*, *2*(1), 1-20.

Yurt, E. (2022) Türkiye'de Akademik Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 95-112.

Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(3).

Yüce, A. (2019). Akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social psychology, 77, 1271–1288.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.