



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Zahide YILMAZ

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AİDİYET, MOTİVASYON
VE BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Tezi

Antalya, 2025



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Zahide YILMAZ

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AİDİYET, MOTİVASYON
VE BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Danışman

Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

Doktora Tezi

Antalya, 2025

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zahide YILMAZ'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR (İmza)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ (İmza)

Üye : Prof. Dr. Rıfat ATAY (İmza)

Üye : Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN (İmza)

Üye : Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKCI (İmza)

Tez Başlığı: İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Aidiyet, Motivasyon ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
--

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 28/07/2025

Mezuniyet Tarihi : 18/09/2025

AKADEMİK BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Aidiyet, Motivasyon ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Zahide YILMAZ





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



15 / 09 / 2025

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Zahide Yılmaz
Öğrenci Numarası	202152084001
Anabilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	Doktora
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ
Doktora Tez Başlığı	İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Aidiyet, Motivasyon ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2751406542
Rapor Tarihi	15.09.2025
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: % 13 Alıntılar dahil: % 26
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 202 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim. Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ İmza	

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER DİZİNİ.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
ÖNSÖZ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Aidiyet	17
1.1.2. Akademik Aidiyet	20
1.1.3. Öğrenci Aidiyetinin Boyutları	23
1.1.3.1. Bilişsel Aidiyet	24
1.1.3.2. Duyuşsal Aidiyet	27
1.1.3.3. Davranışsal Aidiyet	29
1.1.4. Öğrenci Aidiyetinin Özellikleri	31
1.1.4.1. Süreklilik ve Yoğunluk.....	32
1.1.4.2. Değişim ve İşlenebilirlik	33
1.1.5. Aidiyet Duygusunun Eksikliği	34
1.2. Motivasyon	36
1.2.1. Akademik Motivasyon	38
1.2.2. Akademik Motivasyonla İlişkili Kuramlar.....	42
1.2.2.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı	42
1.2.2.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı	45
1.2.2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik	47
1.2.2.2.2. Öz-Belirleme	50
1.2.2.2.2.1. İçsel Motivasyon	52
1.2.2.2.2.2. Dışsal Motivasyon	55
1.2.2.2.2.3. Motivasyonsuzluk.....	57
1.2.2.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı	59
1.2.2.4. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Kuramı	62
1.2.2.4.1. Öz-Yeterlik	64
1.2.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler	67
1.3. Akademik Başarı	70
1.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	72
1.3.1.1. Öğrenciye Ait Faktörler.....	73
1.3.1.2. Eğitim Sistemine Ait Faktörler.....	75
1.3.1.3. Çevreye Ait Faktörler	77
1.3.1.4. Aileye Ait Faktörler.....	79

1.3.1.5. Psikolojik ve Sosyolojik Faktörler	81
1.4. Aidiyet ve Akademik Başarı İlişkisi.....	84
1.5. Motivasyon ve Akademik Başarı İlişkisi	86

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	90
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	90
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	92
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	93
2.3.2. Akademik Aidiyet Ölçeği.....	93
2.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	93
2.3.4. Araştırma Verilerinin Analizi.....	94

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Akademik Aidiyet Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	99
3.2. Akademik Motivasyon Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	103
3.3. Akademik Aidiyet Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	106
3.3.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri.....	106
3.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri.....	107
3.3.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri.....	108
3.3.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri	110
3.3.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri.....	111
3.3.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri	113
3.3.7. Mezun Olunan Liseye Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri	114
3.4. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	115
3.4.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	115
3.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	118
3.4.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	120
3.4.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri.....	121
3.4.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	123
3.4.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri.....	125
3.4.7. Mezun Olunan Liseye Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	127
3.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular	129
3.5.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri	129
3.5.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri	130
3.5.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri	130
3.5.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri	131
3.5.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri.....	131
3.5.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri.....	132
3.5.7. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri	132

3.6. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Testleri	133
3.7. Değişkenler Arasındaki Kurulan Regresyon Modeli Tahminleri.....	134
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
Tartışma	138
Sonuç	154
Öneriler	155
KAYNAKÇA.....	156
EKLER	177
EK-1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi.....	177
EK-2. Veri Toplama Araçları	178
ÖZGEÇMİŞ.....	182

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3. 1 Akademik Aidiyet Ölçeği DFA Modeline İlişkin Standartlaştırılmış Parametre Kestirimlerinin ve Hata Varyanslarının Yer Aldığı Yol Diyagramı	101
Şekil 3. 2 Akademik Motivasyon Ölçeği DFA Modeline İlişkin Standartlaştırılmış Parametre Kestirimlerinin ve Hata Varyanslarının Yer Aldığı Yol Diyagramı	104



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	91
Tablo 2. 2. Ölçek Toplam Puanlarına ve Akademik GANO'ya Ait Betimsel İstatistikler	95
Tablo 3. 1 Akademik Aidiyet Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri	99
Tablo 3. 2. Akademik Aidiyet Ölçeği DFA Sonucunda Kestirilen Tüm Parametreler ve Faktörlere Ait Ortalama Açıklanan Varyans ile İç Tutarlılık Katsayıları	101
Tablo 3. 3. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri	103
Tablo 3. 4. Akademik Motivasyon Ölçeği DFA Sonucunda Kestirilen Tüm Parametreler ve Faktörlere Ait Ortalama Açıklanan Varyans ile İç Tutarlılık Katsayıları	104
Tablo 3. 5. Akademik Aidiyet T.P.- Eğitim Görülen Üniversite -ANOVA.....	106
Tablo 3. 6. A1, A2, A3- Üniversite- KW Varyans Analizi	106
Tablo 3. 7. Akademik Aidiyet T.P.- Cinsiyet- T Testi	107
Tablo 3. 8. A1, A2, A3 – Cinsiyet- Mann Whitney-U	108
Tablo 3. 9. Akademik Aidiyet T.P.- Sınıf Düzeyi -ANOVA	108
Tablo 3. 10. A2-Sınıf Düzeyi-ANOVA	109
Tablo 3. 11. A1, A3-Sınıf Düzeyi-KW Varyans Analizi	110
Tablo 3. 12. Akademik Aidiyet T.P.- Anne Eğitim Düzeyi -ANOVA	110
Tablo 3. 13. A1, A2, A3-Anne Eğitim Düzeyi-KW Varyans Analizi.....	111
Tablo 3. 14. Akademik Aidiyet T.P.- Baba Eğitim Düzeyi -ANOVA.....	111
Tablo 3. 15. A1, A2, A3-Baba Eğitim Düzeyi-KW Varyans Analizi	112
Tablo 3. 16. Akademik Aidiyet T.P.- Gelir Düzeyi -ANOVA.....	113
Tablo 3. 17. A2-Gelir Düzeyi-ANOVA	113
Tablo 3. 18. A1, A3- Gelir Düzeyi-KW Varyans Analizi	114
Tablo 3. 19. Akademik Aidiyet T.P.- Mezuniyet – T Testi.....	114
Tablo 3. 20. A1, A2, A3 – Mezuniyet- Mann Whitney-U	115
Tablo 3. 21. Akademik Motivasyon T.P.-Üniversite- KW Varyans Analizi	116
Tablo 3. 22. M1, M2, ...M7.-Üniversite- KW Varyans Analizi	116
Tablo 3. 23. Akademik Motivasyon T.P.-Cinsiyet- Mann Whitney-U	118

Tablo 3. 24. M1, M2, ...M7-Cinsiyet- Mann Whitney-U	119
Tablo 3. 25. Akademik Motivasyon T.P.- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi.....	120
Tablo 3. 26. M1, M2, ...M7- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi	120
Tablo 3. 27. Akademik Motivasyon T.P.- Anne Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi	122
Tablo 3. 28. M1, M2, ...M7- Anne Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi.....	122
Tablo 3. 29. Akademik Motivasyon T.P.- Baba Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi	124
Tablo 3. 30. M1, M2, ...M7- Baba Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi	124
Tablo 3. 31. Akademik Motivasyon T.P.- Gelir Düzeyi -ANOVA.....	126
Tablo 3. 32. M1, M2, ...M7- Gelir Düzeyi -KW Varyans Analizi	126
Tablo 3. 33. Akademik Motivasyon T.P.-Mezuniyet- Mann Whitney-U	127
Tablo 3. 34. M1, M2, ...M7- Mezuniyet- Mann Whitney-U	128
Tablo 3. 35. GANO- Eğitim Görülen Üniversite -ANOVA.....	129
Tablo 3. 36. ANOVA İçin Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc)	129
Tablo 3. 37. GANO- Cinsiyet -Mann Whitney-U	130
Tablo 3. 38. GANO- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi.....	130
Tablo 3. 39. GANO.- Anne Eğitim Düzeyi -ANOVA	131
Tablo 3. 40. GANO- Baba Eğitim Düzeyi -ANOVA	131
Tablo 3. 41. GANO- Gelir Düzeyi- KW Varyans Analizi	132
Tablo 3. 42. GANO- Mezuniyet -Mann Whitney-U	132
Tablo 3. 43. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Testleri	133
Tablo 3. 44. Spearman Korelasyon Testi Sonucu	133
Tablo 3. 45. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Özeti	134
Tablo 3. 46. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi	135
Tablo 3. 47. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Parametre Tahmin Tablosu	135
Tablo 3. 48. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Özeti	136
Tablo 3. 49. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli için Varyans Analizi.....	136
Tablo 3. 50. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Parametre Tahmin Tablosu	137

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

A.	Akademik
AKDÜ	Akdeniz Üniversitesi
AMS	(Academic Motivation Scale) Akademik Motivasyon Ölçeği
ANOVA	(Analysis of Variance) Tek Yönlü Varyans Analizi
ARCS	(Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) Dikkat, İlgililik, Güven, Doyum
AVE	(Average Variance Extracted) Ortalama Çıkarılan Varyans
B	Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü
CFI	(Comparative Fit Index) Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
Çev.	Çevirmen
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
E.D.	Eğitim Düzeyi
ed.	Editör
GANO	Genel Ağırlıklı Not ortalaması
İHL	İmam Hatip Lisesi
İLİTAM	İlahiyat Lisans Tamamlama
Maks.	Maksimum
MAKÜ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Min.	Minimum
N	Katılımcı Sayısı
Ort.	Ortalaması
P	Anlamlılık
RMSEA	(Root Mean Square Error of Approximation) Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SD	Serbestlik Derecesi
SDÜ	Süleyman Demirel Üniversitesi

SRMR	(Standardized Root Mean Square Residual) Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
SPSS	(Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SS	Standart Sapma
Std.	Standart
t	Hesaplanan t Değeri
TLI	(Tucker-Lewis indeksi) Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
T.P.	Toplam Puan
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
α	Cronbach Alfa Katsayısı
β	Standartlaştırılmış Faktör Yüğü
ε	Standartlaştırılmış Hata Varyansı
ω	Omega Katsayısı
ΔH_F	Standartlaştırılmamış Faktör Yüğünün Standart Hatası
$\chi^2(sd)$	Ki-Kare / Serbestlik Derecesi Oranı

ÖZET

Bu araştırmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda akademik başarı odaklı bir hipotetik model geliştirilmiştir. Söz konusu modelde akademik aidiyet değişkeninin akademik motivasyonu, akademik motivasyonun akademik aidiyeti ve her ikisinin birden akademik başarıyı yordadığı varsayılmıştır. İlgili kapsamda akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyetlerini tespit edebilmek amacıyla Hatice Kızılkaya ve İsmail Doğan tarafından lisans öğrencileri için geliştirilen Akademik Aidiyet Ölçeği kullanılmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon seviyelerini ortaya çıkarabilmek için Hülya Karagüven tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeğine başvurulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti için GANO puanları baz alınmıştır. Elde edilen veriler ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. Araştırmanın evreni Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenimini sürdüren öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise 548 kişidir. Verileri analiz etmek için SPSS 25.00 paket programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi (doğrulamalı faktör analizi), ilişkisel analizler (regresyon ve korelasyon) ve gruplar arası farklılıkları belirlemeye yönelik istatistiksel testler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aidiyet ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ve sınırlı düzeyde, motivasyon ile akademik başarı arasında ise zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık aidiyet ile motivasyon arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin alanlarına aidiyet beslemelerinin akademik başarılarına katkı sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca aidiyetin motivasyon üzerindeki olumlu etkisi ve motivasyonun başarıya dolaylı katkısı değerlendirildiğinde aidiyetin motivasyonu arttırarak akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, İlahiyat Fakültesi, Akademik Aidiyet, Akademik Motivasyon, Akademik Başarı, Lisans Öğrencileri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC BELONGING, MOTIVATION AND SUCCESS LEVELS OF THEOLOGY FACULTY STUDENTS

This study investigates the interplay between academic belonging, academic motivation, and academic success among theology faculty students. To this end, a hypothetical model centered on academic success was developed. This model posits that academic belonging predicts academic motivation, academic motivation predicts academic belonging, and both constructs significantly predict academic success. This study employed a correlational survey design to ascertain the relationships among academic belonging, motivation, and success. Academic belonging among theology faculty students was measured using the Academic Belonging Scale (Kızılkaya & Doğan). Academic motivation levels were assessed using the Turkish adaptation (Karagüven) of the Academic Motivation Scale. Students' end-of-year GPAs served as the indicator of academic success. The target population comprised students enrolled in the Faculties of Theology at Akdeniz University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, and Süleyman Demirel University. The sample consisted of 548 participants. Data analysis was conducted using SPSS version 25.00, involving structural equation modeling (confirmatory factor analysis), relational analyses (regression and correlation), and statistical tests to identify inter-group differences. The study's analyses demonstrated a positive relationship between academic belonging and academic success, although the strength of this association was limited. Furthermore, a weak positive relationship was found to exist between academic motivation and academic success. Notably, a positive and moderate relationship was observed between students' academic belonging and their level of academic motivation. This study concludes that theology faculty students' sense of belonging to their field positively contributes to their academic success. Furthermore, considering the positive influence of belonging on motivation and the subsequent indirect contribution of motivation to success, it is inferred that belonging predicts academic success, in part, by enhancing motivation.

Keywords: Religion Education, Faculty of Theology, Academic Belonging, Academic Motivation, Academic Success, Undergraduate Students.

ÖNSÖZ

Akademik başarı eğitimin en önemli çıktılarında biridir. Günümüz Türkiye'sinde ilahiyat fakülteleri nicelik olarak doyuma ulaşmıştır; fakat nitelik olarak derinleşmeye devam etmektedir. Bu nedenle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin deneyimlerini iyileştirecek araştırmalar, planlamalar ve uygulamalar yürütmek önemlidir. Üniversitelerin sunduğu program ve hizmetlerin, öğrencilerin bakış açısıyla incelenmesi kaliteyi arttıracak stratejiler belirleme noktasında değerlidir. Bu araştırma, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin derslerinde başarılı olmalarını sağlayan temel dinamiklerinin anlaşılması ilkesinden yola çıkarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin ilahiyat fakültesine akademik adaptasyonlarının bir yansıması olarak aidiyet duygusu ve motivasyonlarının tespit edilmesi planlanmış, bu iki değişkenin akademik başarılarını nasıl etkilediğinin anlaşılması merkeze alınmıştır. Akademik aidiyet, öğrencilerin ne kadar kendilerini fakültenin bir parçası olarak hissettiklerini ve okul ortamına sağladıkları uyumun derecesini ifade eder. Motivasyon ise, öğrencileri öğrenmeye sevk eden içsel ve dışsal itici faktörlerdir. Aidiyet duygusu ve motivasyonun güçlü olmasının, öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermesine, daha düzenli çalışmasına ve dolayısıyla daha yüksek notlar almasına katkıda bulunabileceği öngörülmektedir. Bu varsayımdan hareketle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir hipotetik model geliştirilmiştir. Öğrencilerin aidiyet ve motivasyon düzeylerinin akademik başarılarını nasıl ve ne derece etkilediğinin tespit edilmesi, ilahiyat fakültelerinin hem öğrenci memnuniyetini artıracak hem de kurumsal kalitelerini yükseltecek somut öneriler geliştirmede fayda sağlayabilir.

Bu çalışmada Akdeniz Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrencilerin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin aidiyet düzeylerinin tespit edilebilmesi için Hatice Kızılkaya ve İsmail Doğan tarafından geliştirilen Akademik Aidiyet Ölçeği kullanılmıştır. Motivasyon düzeyi hakkında veri elde edebilmek amacıyla Hülya Karagüven tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeğine başvurulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olarak da GANO puanları kullanılmıştır. 548 lisans öğrencisinden toplanan verilerin değerlendirilebilmesi için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiş, analiz SPSS 25.00 paket programıyla yapılmıştır. Çalışma, giriş, tartışma, sonuç ve öneriler bölümleri haricinde üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kuramsal çerçeve oluşturulmuş, akademik aidiyet, akademik motivasyon ve

akademik başarı çeşitli alt başlıklarıyla birlikte kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise veri analizleri tablolaştırılarak bulgular ve yorumları aktarılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında benden desteğini esirgemeyen danışman hocam sayın Doç. Dr. Şeref GÖKÜŞ'e şükranlarımı sunuyorum. Akademik hayatımın ilk gününden son gününe değin yanımda olmuş, uzun araştırma yolculuğumda önümdeki taşları kaldırmış, bilmeye ve öğrenmeye olan merakımı her zaman desteklemiş, iç görülü eleştirileriyle gelişmeme yardımcı olmuştur. Akademik mükemmelliğe duyduğu sadakat ve ufak ayrıntılara dahi odaklanan titiz yapısıyla bu tezin bu günlere gelmesinde yüksek pay sahibidir. Bunun yanı sıra tez izleme komitesi üyesi olan hocalarım sayın Prof. Dr. Rifat ATAY ve Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN'e, tez savunmama iştirak eden hocalarım Prof. Dr. Saadettin ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Ahmet Ali ÇANAKCI'ya teşekkür ederim. Tezimin veri analizi bölümünü hatalardan arındırabilmem için bana rehberlik eden sayın hocalarım Doç. Dr. Alper SİNAN ve Dr. İbrahim Hakkı TEZCİ'ye zaman ayırıp yardımcı oldukları için minnettarım. Ayrıca desteğini esirgemeyen sayın hocalarım Doç. Dr. Kasım KOCAMAN, Doç. Dr. Mustafa Fatih AY ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KESKİN'e de müteşekkirim. Din eğitimi alanında doktora öğrencileri Mukadder AYTEN, Şadiye Sümeyye BİLGE ve Sultan CANBAŞ'a bu tezin saha çalışmasında ve düzeltilmesinde benden desteklerini esirgemedikleri için minnettarım. "Evvel refik badel tarik." öğretisinin değerli olduğu bu yolculukta, yol arkadaşlarımın, beraber yürüdüklerimin güzelliği beni bu günlere getirdi. Son olarak Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında doktora eğitimim boyunca beni desteklediği için TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Akademik camianın dışında da bu serüvene eşlik eden, bazen maddi bazen manevi desteklerini ortaya koyan, bazen de fedakarlıklar yaparak eğitimimi ve tezimi tamamlamama yardımcı olan pek çok gizli kahramanım var benim. Bu listenin en üstünde olanlar şüphesiz annem Fatma YILMAZ ve babam Abdullah YILMAZ'dır. Doğduğum günden beri beni ve kardeşlerimi inşa etmek için stratejiler geliştirdikleri, destekleyici oldukları ve çok büyük fedakarlıklar yaptıkları için haklarını asla ödeyemem. Ailem benim entelektüel bakış açısını ilk kazandığım yerdir. Kendisi de eğitimci olan babamın meseleleri etrafı olarak ele akmak, farklı bakış açılarından incelikli ve kavramaya yönelik sorular üretmek, başta kendimiz olmak üzere hiçbir kimseyi ya da şartı kayırmadan adil ve asil kararlar vermek üzere bize yönelttiği direktifleri, ahlakı ve insanî değerleri en üste koymamız, çalışmalarımızı Allah'ın rızası için yapmamız noktasındaki yönlendirmeleri bizi biz yapmıştır. Sevgili babam akademik serüvenimin her aşamasında benimle en çok ve en yakın ilgilenen insan olmuştur. Kansere

savaştığı esnada dahi tezimin konusundan TİK toplantılarına kadar bütün sürece benden daha güçlü bir heyecanla dahil olmuştur. Bugün onu toprağa verişimin üzerinden bir buçuk yıl geçti. Birlikte başladığımız yolu onsuz tamamlamak zorunda kalmak, sevincimi buruk bir sevince dönüştürüyor ve yarım bırakıyor. İki kızım Hümeysra ve Zehra, sürecin en büyük fedakarlığını onlar üstlendi. Çocuk halleriyle yetişkinlere yaraşır bir olgunluk gösterdikleri, çabamı anladıkları ve bensiz zamanlara sabrettikleri için kendilerine hayranım. Kardeşlerim Muhammed, Fatih, Ayşe ve Halil aileleriyle birlikte, yokluğumda çocuklarımı emanet edebileceğim güvenli limanlarım oldular. Onların kalıplara sığdıramadığım destekleri olmasa bu noktaya gelemezdim. Ve sevgili yeğenlerim o kadar güzellerdi ki hem oyun hem gezme arkadaşlarım olup sürecin stresini üzerimden alma işini çok iyi yürüttüler. 28 Şubat post-modern darbesinde benimle birlikte eğitimleri ellerinden alınmış nice arkadaşlarım, ettikleri dualarla, verdikleri moral ve motivasyon desteğiyle, hepimizi temsil etme misyonunu da üzerime yükleyerek bu tezin yazılmasına dolaylı yoldan ortak oldular. Araştırma, yazma işlerine gömüldüğüm uzun günler boyunca, gelip beni masadan kaldırarak hala dışarda bir yaşam olduğu gösteren, dengede durmamı sağlayan, azmimi destekleyen, heyecanımı paylaşan arkadaşlarım iyi ki varlar. Ufak ufak adımlarla totalde büyük yardımlar sağlamış güzel insanlar bu serüvenin gizli kahramanlarıdır. Hepsine minnettarım.

Zahide YILMAZ

Antalya/2025

GİRİŞ

Türkiye’de ilahiyat fakülteleri, yüksek din öğretimi hizmetini sürdüren ve din hususunda yetişmiş kimselere ihtiyaç duyan tüm sahalara personel yetiştirme görevini yürüten kurumlardır. İlk olarak 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesi kapsamında Darülfünun’da bir ilahiyat fakültesi açılmıştır.¹ 430 sayılı bu kanun gereğince Türkiye’de ilahiyat fakültelerinin varlığı resmi bir hükme bağlanmıştır.² Eğitim süresi üç yıl olan ilgili fakültenin ilk öğrencilerinin çoğu kapatılan medreselerden nakledilen öğrencilerdir.³ Eğitim-öğretim dönemi boyunca 334 talebenin kayıt yaptırdığı fakülteden mezun olanların sayısı 55’tir. Diğerlerinin mezun olamama nedenleri arasında devamsızlık, başka fakültelere geçiş, vefat, kendi isteğiyle ayrılma gibi sebepler bulunmaktadır.⁴ Öğrencilerin ilahiyat fakültesine rağbet etmeme nedenlerinden birinin yeni kurulan devletin vizyon farklılıkları olduğu söylenebilir. Zira Cumhuriyetin ilanının ardından Türkiye’de yenilenme hareketleri başlamış, devlet tarımdan tekniğe, sağlıktan eğitime pek çok alanda kalkınma girişimlerinde bulunmuştur. Yeni eğitim ve istihdam alanları açan bu girişimler gençlerin din hizmetlerine olan geleneksel yönelimini azaltmıştır.⁵ Bu süreçte fakültenin “ortaöğretim kurumlarından din derslerinin kaldırılması, Diyanet İşleri Teşkilâtında kadro bulunamaması ve sonuç olarak mezunlarının istihdam edilememesi gibi sebeplerle”⁶ tercih edilmeyen bir kurum haline geldiği söylenebilir. Öğrenci bulmakta zorluk yaşayan Darülfünun İlahiyat Fakültesi azalan ilgi neticesinde⁷ 1933’te kapatılmış⁸, oluşan boşluğu doldurmak için İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde bir “İslâmî Tetkikler Enstitüsü” kurulmuştur.⁹ Ancak üç yıl boyunca herhangi bir öğrenci başvuruda bulunmadığı için 1936 yılında adı geçen enstitünün

¹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2016*, (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 330; Saadettin Özdemir, "Yüksek Din Eğitiminin Geleceği ve İstihdam Alanlarına Yönelik Program Önerileri", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2013), 238.

² Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 192-193.

³ Abdullah Akın, *Din Eğitimi*, (Bursa: Emin Yayınları, 2019), 220.

⁴ Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*, (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 123-124.

⁵ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi*, (Ankara: Millet Basımevi, 1966), 25.

⁶ TDV İslâm Ansiklopedisi, “İlahiyat Fakültesi,” (Erişim Tarihi: 17 Ağustos 2025).

⁷ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, (Ankara: Gün Yayıncılık, 1998), 56.

⁸ Mustafa Öcal, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*, (İstanbul: Dergah Yayınları, 2017), 150.

⁹ Abbas Çelik, *Din Eğitimi Tarihi*, (İstanbul: Arı Sanat Yayınları, 2013), 120.

faaliyetlerine son verilmiştir. Bu tarihten sonra ülkede yükseköğrenim kademesinde din eğitimi veren herhangi bir kurum kalmamıştır.¹⁰

1940'lı yılların sonlarına doğru, yaklaşık on beş yıllık bir kesintinin ardından, Türkiye'de yüksek din eğitimi veren ilahiyat fakültelerinin yeniden açılmasına dair tartışmalar başlamıştır. Tartışmaların odağında, bir yandan halkın din hizmeti taleplerine yanıt verilmesi, diğer yandan ise bu hizmetleri sağlayacak nitelikli din adamlarının yetiştirilmesi zorunluluğu yer almıştır.¹¹ Nihayetinde 4 Haziran 1949 tarihli ve 5424 sayılı kadro kanunu uyarınca Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kurulmuş, 21 Kasım 1949 tarihinde ise akademik faaliyetlerine başlamıştır.¹² Dönemin hükümetinin kanun teklifi gerekçesi şudur: “*Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlâhiyat Fakültesinin kurulmasını kararlaştırmak...*”¹³ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin kuruluş amacı kendi web sitesinde de, “*Din meselelerinin sağlam ve bilimsel temellere göre incelenmesini sağlamak; mesleki bilgiye sahip, geniş düşünme kapasitesine sahip din adamları yetiştirmek*” şeklinde açıklanmıştır.¹⁴ Bu fakültenin resmî web sitesinde yer alan günümüz vizyon ve misyon açıklamasına göre ilahiyat fakültesinin amacı; İslam’ı benimsemiş ve uzun yıllar içinde milli ve dini kültürü iç içe geçmiş Türk halkının dinini doğru öğrenmesi ve anlamasıdır.¹⁵

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılması Cumhuriyet dönemi yüksek din öğretim kurumlarının temeli kabul edilmektedir.¹⁶ Söz konusu fakültenin hizmete başlamasının 10. yılı olan 1959’da İstanbul’da Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır.¹⁷ Bu kurumunun açılma nedeni imam-hatip okulları mezunlarının yükseköğrenime devam etmesine olanak sağlamaktır. Zira Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi lise mezunlarını kabul etmektedir; imam-hatip okulları o dönemde lise statüsünde değildir. Yüksek İslam enstitüsünün bir diğer açılma nedeni

¹⁰ Bayramali Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü, (İstanbul: Dem Yayınları, 2018), 172.

¹¹ Mehmet Ali Gökaçtı, *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2005), 259.

¹² Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, (İstanbul: Dem, 2014), 223; Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*, Ed. Recai Doğan, Remziye Ege, (Ankara: Grafiker Yayınları, 2017), 178-224.

¹³ Münir Koştaş, “Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Kuruluş ve Tarihçesi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31/1-4, (1989), 8.

¹⁴ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, “Tarihçe”, (Erişim 17 Ağustos 2025).

¹⁵ Şeref Göküş vd., “The Possibility of the Faculty of Theology Under the Roof of a Research University”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 22/2 (2022), 770; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, “Vizyon ve Misyon”, (Erişim Tarihi: 12 Ocak 2022).

¹⁶ Halit Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017), 274.

¹⁷ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 211.

de artan imam-hatip okullarında ve eklenen din dersleri için diğer okullarda ihtiyaç duyulan din dersi öğretmeni açığını Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin tek başına karşılayamamasıdır.¹⁸ Daha sonra bu kurumları 1972’de Erzurum’da açılan Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi izlemiştir.¹⁹ Bahsi geçen yükseköğretim kurumlarını zaman içerisinde yenileri takip etmiş, 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun geçici 28. maddesine binaen Türkiye’de din eğitimi veren bütün yükseköğretim kurumları ilahiyat fakültesine dönüştürülmüştür.²⁰ Kanunun ilanından itibaren açılan ilahiyat fakültelerinde artış yaşanmaya başlamış, 1997’de sayısı 23’e ulaşmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlar hem Diyanet İşleri Başkanlığı hem de Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında istihdam edilme hakkına sahip olmuştur.²¹ 1998-1999 eğitim öğretim yılıyla birlikte yüksek din öğretiminde yeni bir yapılanmaya gidilmiş, “İlköğretim DKAB Öğretmenliği Programı” ve “İlahiyat Lisans Programı” şeklinde iki farklı program tasarlanmıştır. Sonraki yıllarda yaşam boyu eğitim anlayışıyla ilahiyat önlisans programı ve ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programları açılmıştır.²² Ardından 24 Şubat 2011 Tarihli ve 27856 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanan kararlarla birlikte İstanbul Şehir Üniversitesi rektörlüğüne bağlı olarak İslamî ilimler fakültesi kurulmuştur.²³

Günümüzde Türkiye’de 88 ilahiyat fakültesi, 13 İslamî ilimler fakültesi, iki açıköğretim ilahiyat fakültesi, bir açıköğretim İslamî ilimler fakültesi²⁴ bulunmaktadır. Bugün gelinen noktada ilahiyat/islami ilimler fakülteleri nicelik olarak belirli bir ivme kazanmıştır. Dolayısıyla niteliği daha da artırmaya yönelik faaliyetlerin yapılması gerekmektedir.²⁵ Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu sebeple son yıllarda konuyla ilgili akademik birçok çalışma yapılmış ve meselenin daha iyi anlaşılması için geniş kapsamda birbirinden farklı hususlar ele alınmıştır. Mevcut çalışma aynı amaca hizmet etmek üzere ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bölümlerine yönelik aidiyet geliştirmelerinin ve motivasyon kazanmalarının akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmaktadır. Söz konusu kavramlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl

¹⁸ Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, 195.

¹⁹ Şeref Göküş, “Tevhid-i Tedrisat’tan Günümüze Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma Süreci”, 2014 *INTE: International Conference on New Horizons in Education Proceedings Book, June 25-27 2014, Paris/France, IV*, (2014), 502.

²⁰ Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, 281-285.

²¹ Göküş, “Tevhid-i Tedrisat’tan Günümüze Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma Süreci”, 502.

²² Ev, “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, 281-285.

²³ Resmî Gazete, “Yürütme ve İdare Bölümü”, (Erişim 19 Temmuz 2025)

²⁴ ÖSYM, “2025-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu”, (Erişim 13 Ağustos 2025)

²⁵ Mustafa Köylü, “Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2013), 22.

dahil olduklarını, öğrenme istek ve ilgilerini nasıl sürdürdüklerini ve elde ettikleri akademik sonuçları daha iyi anlamak için önemli veriler sağlamaktadır.²⁶ Öğrencilerin kendilerini akademik bir topluluğun üyesi olarak algılamaları (aidiyet), öğrenme sürecine katılmaya istekli olmaları (motivasyon) ve akademik başarıları (başarı) birbiriyle etkileşim halinde olan üç unsur olarak ele alınmıştır.

Çalışma Akdeniz Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi çatısı altında yüksek din öğretimi veren üç ilahiyat fakültesinin öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Bu fakültelerin vizyonları da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin vizyonu ile benzerdir.²⁷

Araştırmanın Problemi

Toplumların kendi istediği insan modelini yetiştirmek için eğitim kurumlarına ihtiyacı vardır.²⁸ Türkiye’deki örgün eğitim kurumları; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. Her bireye zorunlu olarak verilen temel eğitimden sonra, isteyen bireylerin sınava hazırlanarak başvuruda bulunduğu ve okuma imkânı elde ettiği yükseköğretim kurumları, en yaygın anlamda istihdam alanlarına yönelik meslek sahipleri yetiştirmektedir. Bunun dışında akademilerde bilgi üretimi ve paylaşımı yapılmakta, bilimsel araştırmalar yürütülmektedir.²⁹ Ayrıca yükseköğretim kurumları, eğitim görenlerin eleştirel düşünme, kapsamlı bakış açısı elde etme, problem çözme, iletişim kurma, araştırma ve geliştirme gibi hususlarda bilgi ve becerilerini geliştirmektedir.³⁰ Yükseköğretim kurumlarının misyonun derinliği göz önünde bulundurulduğunda eğitimlerin olabildiğince verimli hale getirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yüksek eğitim kurumlarının tek tek ele alınmasına, her bir fakültenin bünyesinde yetiştirilen öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesine ve bu faktörlerin aralarındaki ilişkileri, birbirlerini yordayıp yordamadıklarını anlamaya yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

²⁶ Roy F. Baumeister – Mark R. Leary, “The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation”, *Psychological Bulletin* 117/3 (1995), 497-529; Edward L. Deci – Richard M. Ryan, “The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior”, *Psychological Inquiry* 11/4 (2000), 227-268.

²⁷ Bu fakültelerin vizyon ve misyonu için ayrıca bkz: Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, “Vizyon ve Misyon”, (Erişim 19 Temmuz 2025); Makü İlahiyat Fakültesi, “Vizyon ve Misyon”, (Erişim 19 Temmuz 2025); Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, “Vizyon ve Misyon”, (Erişim 19 Temmuz 2025).

²⁸ Emile Durkheim, *Eğitim ve Sosyoloji*, çev. Pelin Ergenekon, (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 9-29.

²⁹ Göküş vd., “The Possibility of the Faculty of Theology Under the Roof of a Research University”, 757-760; Sevgi Yıldız, “Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, ed. Emine Önder, (Ankara: Akademisyen Yayınevi, 2024), 31-48; Ebru Oğuz, “Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, ed. Uğur Akın, (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 58-69.

³⁰ Üniversite(m) Platformu, “Yükseköğretim ve Üniversite”, (Erişim 22 Eylül 2024).

Aidiyet ortak bir amaç üzerinde birleşme, kendilerini ve birbirlerini değerli görme, uyumluluk biçiminde tanımlanabilir. İnsanların diğerleriyle kurdukları pozitif ilişkiler hayata uyum sağlamada, öz-kabul duygusu geliştirmede ve değer algılarını güçlendirmede kritik bir öneme sahiptir. Bu minvalde aidiyet duygusunun fiziksel, psikolojik ve sosyolojik iyi olmanın temel gereksinimlerinden biri olduğu söylenebilir.³¹ 1950’lerden beri çeşitli araştırmalara konu olan aidiyet duygusu daha çok psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimlerinin çatısı altında tartışılmaktadır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde aidiyetten bahsetmesi ve Bowlby’nin bağlanma teorisiyle literatüre girdiği söylenebilir.³² Akademik aidiyet, öğrencilerin kendilerini bir kuruma veya topluluğa ait hissetme düzeyidir ve hem bireysel gelişim hem de kurumun genel başarısı açısından önemlidir.³³ İlahiyat fakültelerinde bu duygu, dinî kimlik, inanç sistemi ve akademik ortamlarla olan etkileşimle şekillenir. Dinin anlatılmasında, öğretilerinin aktarılmasında ve inancını yaşamak isteyen bireylere din hususunda rehberlik edilmesinde, ilahiyat fakültelerinde eğitim gören bireylerin meslek hayatlarına atıldıktan sonra önemli görevler üstlendikleri söylenebilir. Bu nedenle söz konusu görevleri üstlenecek adayların, yetiştirildikleri ilahiyat fakültelerini benimsemelerinin, öğrenmeye ve çalışmaya karşı oluşabilecek direnci düşürebileceği dolayısıyla akademik başarılarını arttırabileceği ve meslek yaşamına hazır hale gelmenin temelini oluşturabileceği düşünülmektedir.

İlahiyat fakülteleri din eğitimcileri ve din görevlileri yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarında okurken yüksek aidiyet duygusuna sahip olan bir öğrencinin, öğrenme süreçlerini anlamlı bulması, dinî bilgilere olan merakının artması, içerikleri öğrenme arzusunun kuvvetli olması ve kendini alanında iyi yetiştirmek için yoğun istek taşıması beklenir. Aidiyet duygusunun, akademik başarıyı doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Zira öğrenciler kendilerini bir ortama ait hissettikleri takdirde daha iyi performans sergileyebilirler. Aidiyet duygusu güçlü olan öğrenciler birbirleriyle ve öğretim üyeleriyle olan ilişkilerinde daha yoğun ve pozitif bir profil çizebilirler. Bu sayede öğrenme aktivitelerine katılım artabilir, öğrenme ortamı zenginleşip bilgi paylaşımı pratik bir hal alabilir ve öğrencilerin sosyal becerileri gelişebilir. İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler

³¹ Sinan Keskin - Süleyman Sadi Seferoğlu, “Öğretmen Adaylarının Aidiyet Duyguları ve Araştırma Topluluğu Algılarıyla İlgili Bir İnceleme”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44 (2017), 92; Esra Ayaz, “Aidiyet Kavramı ve Türlerine Yönelik Literatür Taraması”, *ASR Journal* 6/32 (2021), 2173-2174.

³² Abraham Harold Maslow, “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review* 50 (1943), 370-396; Jhon Bowlby, *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*, New York: Basic Books, (1969), 1-428; Ayşe Şenel, *Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Algıları* (Pamukkale Üniversitesi, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, 2021), 8.

³³ Hatice Kızılkaya - İsmail Doğan, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 12/1 (2022), 61-62.

için dinî kimlik edinimi önemli bir boyuttur. Akademik aidiyet, öğrencilerin dinî kimliklerini daha iyi anlamalarına ve bu kimlik doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Eyleme geçirme potansiyeline sahip itici güç olan motivasyon, herhangi bir davranışı başlatan, yönlendiren ve sürdürülmesini sağlayan içsel bir durumdur. Motivasyon, bireyin hedefe ulaşmasına destek olan içsel bir enerji veya düşünsel bir kuvvet olarak değerlendirilebilir. Akademik anlamda motivasyon ise, öğrencilerin derse katılımını tetikleyen derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde şekillendiren, öğrenci performansını ve akademik çıktıları etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin bireye yüklediği hareket enerjisidir. Öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu, akademik başarıya tesir eden önemli unsurlardan biri olarak sayılabilir. Zira alan araştırmaları, akademik motivasyona sahip öğrencilerin, ilgili konuyu öğrenebilmek için tüm davranışlarını düzenlediklerini, daha fazla bilgi edinme çabasında olduklarını ve sınavlarda başarı elde edebilmek için çalışmaya eğilimli olduklarını göstermektedir.³⁴ İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonu; din bilimleri alanında öğrenim görenlerin, alanlarına bağlılıkları, bilgi edinme ve derinleşme arzusu, bu bilgileri yaşantılarına ve topluma faydalı bir şekilde hayata geçirme ve başkalarına aktarma isteği olarak tanımlanabilir. Bu motivasyon, öğrencileri dinî metinleri incelemeye, farklı yorumları değerlendirmeye ve dinin güncel sorunlara çözüm üretmedeki rolünü anlamaya teşvik edebilir.

Akademik başarı, öğrencinin eğitim sürecinde ve sonucunda ortaya koyduğu, istenen öğrenme kriterlerinin ne kadarını sağlayabildiğini, hedefe ne kadar ulaşabildiğini ve bilgilerin ne kadarını doğru biçimde öğrenebildiğini gösteren çıktılardır. Akademik başarı, ders esnasında öğretmenlerin taktir ettiği notlar, yazılı-sözlü sınav sonuçları, öğrencilerin projeleri oluşturmada ve sunumlar esnasında sergiledikleri beceriler vasıtasıyla, kısacası çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla tespit edilmeye çalışılır.³⁵ İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik başarısı hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük önem taşır. Yüksek akademik başarı, öğrencilerin dinî metinleri derinlemesine incelemelerine, farklı yorumları değerlendirmelerine ve dinin özünü daha iyi anlamalarına olanak tanır. Başarı düzeyi yüksek ilahiyat öğrencileri, bilimsel gelişmeleri dinî metinler aracılığıyla okuyabilir, dinin bilimsel gelişmelere karşı tutumunu daha iyi anlayabilir, böylece din ve bilim arasında sağlıklı bir ilişki kurulmasına katkı sağlayabilir. Bahsi geçenlerin yanı sıra akademik başarı, öğrencilerin özgüvenlerini besleyerek

³⁴ Eyüp Yurt - Elif Nur Bozer Özsera, “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 14 (2015), 670.

³⁵ Muhammet Fuat Kenç - Bünyamin Oktay, “Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, *Eğitim ve Bilim* 27/124 (2002), 72.

liderlik vasıflarının gelişmesine de yardımcı olabilir. Bu sayede, geleceğin DKAB öğretmenleri, İHL meslek dersi öğretmenleri ile din görevlileri daha nitelikli bir şekilde yetişebilir.

İnsanı anlamak, ona rehberlik etmek ve en iyi halini ortaya çıkarılabilmek maksadıyla eğitmek için, sahip olduğu kompleks yapıyı çözmek ve bağlantıları tespit etmek gerekmektedir. Elde edilen veriler ışığında hangi düşüncelerin ne gibi duygular oluşturduğu, davranışlara dönüşmesi süreci ve nasıl sonuçlarla neticlendiği ortaya çıkarılmalıdır. Bu çalışmada din eğitimi veren ve geleceğin din eğitimcilerini yetiştiren kurumlar olması hasebiyle, ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, akademik aidiyet ve akademik motivasyon düzeylerinin akademik başarılarını ne şekilde etkilediği incelenmiştir. İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki, hem din eğitimi veren yükseköğretim kurumları hem de genel olarak eğitim sistemi açısından önemli bir inceleme konusudur. Bu araştırma daha evvel ilişkisi araştırılmamış olan, bireyden kaynaklı etmenler arasında bulunan akademik aidiyet ve motivasyonun başarıyı nasıl ve ne derece etkilediğinin ortaya çıkarılabilmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu minvalde çalışmanın problem cümlesi: ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu temel problem yanında araştırmada aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

1- Fakülte öğrencilerinin akademik aidiyet seviyeleri;

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyi
- Anne eğitim düzeyi
- Baba eğitim düzeyi
- Ailenin gelir durumu
- Mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2- Fakülte öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri;

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyi
- Anne eğitim düzeyi
- Baba eğitim düzeyi
- Ailenin gelir durumu
- Mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Fakülte öğrencilerinin akademik başarı seviyeleri;

- Cinsiyet
 - Sınıf düzeyi
 - Anne eğitim düzeyi
 - Baba eğitim düzeyi
 - Ailenin gelir durumu
 - Mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Fakülte öğrencilerinin akademik aidiyet seviyeleri ile akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Fakülte öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri ile akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Fakülte öğrencilerinin akademik aidiyet seviyeleri ile akademik motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu temel amaç kapsamında şu alt amaçlar belirlenmiştir:

İlahiyat fakültesi lisans öğrencilerinin;

1. Akademik aidiyet, motivasyon ve başarı seviyelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile geliri ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi.
2. Akademik aidiyet seviyeleri ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişkinin bulunması durumunda akademik aidiyetin, başarıyı yordayıp yordamadığının tespit edilmesi.
3. Akademik motivasyon seviyeleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişkinin bulunması durumunda akademik motivasyonun, başarıyı yordayıp yordamadığının tespit edilmesi.
4. Akademik aidiyetleri ve motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığının belirlenmesi. Anlamlı bir ilişkinin bulunması durumunda akademik aidiyet ve motivasyonun birbirlerini yordayıp yordamadığının tespit edilmesi.

Araştırmanın Önemi

Entelektüel bilgi birikimini güncelleme, geliştirme ve sürdürme misyonu taşıyan üniversiteler, toplumların bilgi üretimi, teknolojik gelişmeler, güçlü bir ekonomi, sosyal ahlakî

yapının tesisi gibi önemli ağlarını doğrudan etkileyen kurumlardır. Aynı zamanda lisans düzeyi eğitimlerle ülkedeki istihdam alanlarına yönelik nitelikleri personeller yetiştirmektedir.³⁶ Üniversitelerde eğitim gören bireylerin bu akademik iklim ne kadar aidiyet duygusu besledikleri, alanlarını ve edindikleri kimliği ne kadar benimsedikleri, içerisinde bulundukları akademik iklimi hangi düzeyde kabul ettikleri toplumun kalkınması açısından önemlidir. Söz konusu nedenler kapsamında bu kişilerin akademik aidiyetlerinin ve motivasyonlarının nelerden etkilendiği ve elde ettikleri başarı seviyesini nelerin yordadığı araştırmaya muhtaçtır.

Üniversitelerde akademik başarının desteklenmesi, yükseltilmesi ve daha donanımlı bireyler yetiştirilebilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca akademik başarıyı etkileyen faktörler tespit edilmekte ve her biri ayrı ayrı araştırma konusu olarak ele alınmaktadır. Ancak alanyazında akademik aidiyet, motivasyon ve başarı seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bireyin bünyesinde eğitim gördüğü fakülteye, kendi alanına, aynı sahada eğitim gören fakülte arkadaşlarına karşı hissettiği kabul duygusunun gücü, aidiyet seviyesini belirleyeceği ve bu akademik aidiyetin motivasyonu arttıracığı, sağlam bir aidiyet ve motivasyon düzeyinin akademik başarıyı doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Zira bireyler kabullenmedikleri veya kabul görmedikleri ortamlarda mutlu olamamakta, istemedikleri yerlerden ruhsal, zihinsel ve bedensel kopuşlar yaşamaktadır. Bu nedenle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeylerinin arasındaki ilişkinin niceliğinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akademik aidiyet, motivasyon ve başarı konuları literatürde farklı bağlamlarda farklı araştırmalarda ele alınmış olsa da gerek ilahiyat fakültesi bağlamında gerekse diğer fakülteler bünyesinde bu üç değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaya koymaya gayret gösterilen çalışma bu anlamda da alanda ilk olması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışma için tek örneklem grubu seçilmiş ve belirlenen katılımcılar arasında aynı öğretim dönemi içerisinde uygulanarak geçerliği yüksek ortak bir sonuca ulaşmak hedeflenmiş, farklı katılımcılarla ve farklı zamanlarda yapılan çalışmalardan kaynaklanabilecek problemler bu şekilde bertaraf edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde ilahiyat fakültelerinde aktif öğrenim görenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın doğru sonuç vermesi

³⁶ Yasemin Devecioğlu, “Öğrencilerin Gözüyle “Yeni Üniversite” Kavramı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 21/3 (2013), 320-322.

açısından, akademik yaşantıda hazırlık sınıfını geçmiş katılımcılar üzerinde araştırma yapılması kararlaştırılmıştır. Araştırma için bir büyükşehir, bir orta büyüklükte şehir bir de küçük şehir içerisinde yer alan üç fakülte seçilmiştir. İlahiyat Fakültesi öğrencileri; Akdeniz Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi ilahiyat fakülteleri birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın kapsamı, “Akademik Aidiyet Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” içerisindeki sorularla sınırlı tutulmuştur. Akademik başarı olarak yalnızca öğrenci GANO’su baz alınmış, öğrencinin derse devamı, ders içi etkinliklere aktif katılımı, öğrenim gördüğü süre boyunca gerçekleştirdiği araştırmalar kapsamının dışında tutulmuştur.

Araştırmanın Sayıtları

- 1- Bu araştırma esnasında belirlenen katılımcı grup olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını samimiyetle yanıtladıkları,
- 2- Araştırmada kullanılan Akademik Aidiyet Ölçeğinin, öğrencilerin akademik aidiyetlerini ölçmek için yeterli olduğu,
- 3- Araştırmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğinin, öğrencilerin akademik motivasyonunu ölçmede yeterli olduğu,
- 4- Öğrenci genel akademik not ortalamasının, öğrencinin akademik başarısını yansıttığı varsayılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyetleri Üzerine Araştırmalar

Literatür tarandığında Türkiye’de üniversite öğrencilerinin akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı değişkenleri, akademik erteleme, yaşam kalitesi, mutluluk düzeyi gibi farklı birçok değişkenle modeller oluşturularak çalışmalara konu olmuştur. Bu hususta literatürdeki çalışmalara bakıldığında yükseköğretim kurumlarında akademik aidiyete ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmaya konu olarak en yakın olan çalışma, Özdemir’in yazdığı “*Akademik Güdülenme ile Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki*” isimli makale olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, aidiyet duygusunun içsel ve dışsal güdülenmeyi olumlu yönde, güdülenmenin olmamasını ise olumsuz yönde yordadığı

şeklindedir.³⁷ Açıkel ve Yıldız, Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulunda yaptıkları bir çalışmada, aidiyet duygularında ders dışı etkinliklerin yeri ve önemini araştırmış ve ders dışı etkinliklerin akademik aidiyeti %88,9 oranında olumlu etkilediği sonucunu elde etmiştir.³⁸

Kızılkaya'nın üniversite öğrencilerinin aidiyetlerini toplumsal kökenleriyle bağlantılı olarak incelediği tezidir.³⁹ Vural, üniversite öğrencilerinin akademik aidiyetleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde, akademik aidiyet ile erteleme davranışının ters orantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.⁴⁰ Mutlu, Eş ve Çeçan'ın ise “Üniversiteye Olan Aidiyet Duygusunun Üniversite Yaşam Kalitesine Olan Etkisi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği” isimli bir çalışması bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada üniversiteye aidiyet duygusunun üniversite yaşam kalitesini pozitif yönde ve orta derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu üniversite yaşam kalitesinin %9,6'sının kaynağının üniversiteye aidiyet duygusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁴¹ Ayrıca Ergün, Akcaoğlu ve Ünver'in ortak bir çalışmasında, “Üniversite İtibarı, Markalaşma ve Öğrencilerde Aidiyet Duygusu” araştırma konusu yapılmış, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin aidiyet duygusu düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre 4. Sınıf öğrencilerin aidiyet duygusu 1. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksektir.⁴²

Esen ve Aktağ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde “Öğretmen Adaylarının Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” üzerine yürüttükleri çalışmalarında, örneklem grubunun okul aidiyet ve mutluluk düzeylerinin normalin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.⁴³ Kasalak ve Özcan, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye ne kadar aidiyet beslediklerini “Üniversiteye Ait Olma Ölçeği” kullanarak tespit etmeye çalışmışlar, neticede orta düzey bir aidiyet duygusu bulgusuna rastlamışlardır.⁴⁴ Öz, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal

³⁷ Petek Akman Özdemir, “Akademik Güdülenme ile Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki”, *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2023), 150-160.

³⁸ Ayşenur Açıkel - Damla Yıldız, “Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularında Ders Dışı Etkinliklerin Yeri ve Önemi”, *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 13/1 (2021), 1-33.

³⁹ Hatice Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi* (Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021), 1-139.

⁴⁰ Meltem Vural, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyetleri ile Akademik Ertelleme Davranışları Arasındaki İlişki* (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 69.

⁴¹ Hakan Tahiri Mutlu vd., “Üniversiteye Olan Aidiyet Duygusunun Üniversite Yaşam Kalitesine Olan Etkisi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği”, *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi* 2/1 (2022), 20-41.

⁴² Muammer Ergün vd., “Üniversite İtibarı, Markalaşma ve Öğrencilerde Aidiyet Duygusu”, *Değişen Dünyada Eğitim*, ed. Serkan Dinçer, (Pegem Akademi, 2018), 473-488.

⁴³ Ayla Esen - Işıl Aktağ, “Öğretmen Adaylarının Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Eurasian Research in Sport Science* 7/2 (2022), 100-108.

⁴⁴ Gamze Kasalak - Mehmet Özcan, “Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Aidiyet Düzeyleri”, *Başkent University Journal of Education* 8/1 (2021), 184-195.

aidiyet düzeylerini tespit etmeyi amaçlamış, veri analizi neticesinde yüksek kurumsal aidiyet düzeyi bulgusu elde etmiştir.⁴⁵ Özyer ise öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmasında bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve akademik aidiyet düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş, pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir.⁴⁶ Raba ise, “*Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Bağımlılık ile Utandırılma Korkusu Aidiyet Duygusu ve Sosyal Onay İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin kişiler arası bağımlılık düzeyleri ile aidiyet duyguları arasında negatif yönlü bir ilişki saptamıştır.⁴⁷

Yokuş, Ayçiçek ve Yelken, Akdeniz Bölgesinde bir eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin, yükseköğretim hizmet kalite algılarını ve kurumsal aidiyet düzeylerini araştırmış, öğrencilerin yarıya yakınının kuruma karşı aidiyet geliştirdiği, söz konusu fakültede eğitim almaktan memnuniyet duydukları ve doğru kurum seçimi yaptıklarını düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır.⁴⁸ Duru ve Balkıs, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 300 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş; bu çalışmada birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre aidiyet duygusu, birey-çevre uyumu ve akademik doyum ilişkisinde kısmi aracılık rolüne sahipken, akademik doyumun; birey-çevre uyumu ve akademik başarı, üniversiteye aidiyet duygusu ve akademik başarı ilişkisinde tam aracılık rolüne sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir.⁴⁹ Keskin ve Seferoğlu, Ankara’da bulunan ve ismini vermedikleri bir devlet üniversitesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan öğretmen adaylarının aidiyet duyguları ve araştırma topluluğu algılarını araştıran bir çalışma gerçekleştirmiş, çevrimiçi araçları kullanabilme hususunda yüksek yeterliliğe sahip olan öğretmen adaylarının bilişsel buradalıkları ile mesleki aidiyet düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmaları bağlamında incelenen araştırma topluluğu ve aidiyet duygusu alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır.⁵⁰

⁴⁵ Ayhan Öz, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kurumsal Aidiyet Düzeyi (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Dergi Abant* 2/4 (2014), 54-64.

⁴⁶ Kübra Karakaya Özyer, “Aday Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14/2 (2023), 456-470.

⁴⁷ Saranda Raba, *Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Bağımlılık ile Utandırılma Korkusu Aidiyet Duygusu ve Sosyal Onay İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 30.

⁴⁸ Gürol Yokuş vd., “An Investigation About the Perceptions of Undergraduate Students Related to Higher Education Service Quality and Their Sense of Institutional Belongingness: Education Faculty Sample”, *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5 (2017), 1-18.

⁴⁹ Erdiç Duru - Murat Balkıs, “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”, *Ege Eğitim Dergisi* 16/1 (2015), 122-141.

⁵⁰ Keskin - Seferoğlu, “Öğretmen Adaylarının Aidiyet Duyguları ve Araştırma Topluluğu Algılarıyla İlgili Bir İnceleme”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44 (2017), 90.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları Üzerine Araştırmalar

Alanyazın tarandığında üniversite öğrencilerinin akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı düzeylerini aynı çalışma üzerinde araştıran herhangi bir esere rastlanmamıştır. Ancak akademik motivasyonu öz-yeterlik, kaygı düzeyi, mesleğe aidiyet gibi farklı değişkenlerle inceleyen çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adaylarında, akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin ilişkisini incelemişler ve araştırılan etkenler arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir.⁵¹ Eser doktora tezinde, Türkiye genelinde turizm rehberliği lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutumlarına etkisi üzerinde öğrenme stilleri ve akademik motivasyonun aracılık rolünü araştırmış, mesleğe yönelik tutumun % 29,6'sının akademik motivasyonla, kişiliğin mesleğe yönelik tutuma etkisinde akademik motivasyonun, tutumu %9,4'le yordadığı sonucuna ulaşmıştır.⁵²

Akpur, *“İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü”* isimli doktora tezini Yıldız Teknik Üniversitesi Temel İngilizce Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı katılımcıların kaygı düzeyinin yüksek ve motivasyonlarının öğrenmelerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir.⁵³ Alçı ve Tümkaya sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geliştirdikleri aidiyet duygusunun ve öğretim elemanlarının mesleki yeterlik algılarının akademik motivasyonlarını yordama seviyelerini tespit edebilmek için Çukurova Üniversitesinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma neticesinde, değişkenlerden mesleğe ait olmanın akademik motivasyonu etkileyen en önemli değişken olduğu saptanmıştır.⁵⁴ Alemdar'ın, örneklemini Sakarya Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakülteleri öğrencilerinin oluşturduğu yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre akademik motivasyon düzeylerinin

⁵¹ Ceyhun Alemdağ vd., “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri”, *Spor Bilimleri Dergisi* 25/1 (2014), 23-35.

⁵² Seçkin Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, (Mersin Üniversitesi, Doktora Tezi, 2017), 1-256.

⁵³ Uğur Akpur, *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015), 135-136.

⁵⁴ Murat Alçı - Songül Tümkaya, “Öğrencilerin Algıladıkları Ait Olma ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28/2 (2019), 241-256.

değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örneklem grubunun başarı odaklı motivasyonlarının en fazla duygularından, yaşantılarından kısaca dış faktörlerden etkilendiği ve sözel bölümlerde öğrenim görenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu verileri elde edilmiştir.⁵⁵ Atay ise müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarını müzik performansları ve kaygı düzeyleri açısından incelemiş, öğrencilerin orta düzeyde motivasyona sahip oldukları ve eğitim aldıkları üniversiteye göre akademik motivasyonlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.⁵⁶

Buharalı, kültürel zekanın akademik motivasyonu nasıl etkilediğini saptamaya çalıştığı araştırmasında Karabük Üniversitesi öğrencilerinin kültürel zekalarının akademik motivasyonları anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulgusunu elde etmiştir.⁵⁷ Çakın, uzaktan eğitim sürecinde, Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ve akademik erteleme davranışlarını araştırma konusu edinmiş, neticede akademik motivasyona yönelik algılarının orta seviyede, akademik erteleme algılarının ise düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Ayrıca örneklem grubunun akademik motivasyonları ile akademik erteleme davranışları arasında negatif yönde düşük seviyede bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.⁵⁸ Çelik'in Atatürk Üniversitesi lisans öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışması, psikolojik ihtiyaç doyumu ile iyi oluş hususunda akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve akış yaşantılarının nasıl bir aracı rol üstlendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada psikolojik ihtiyaç doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkide; akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve akış yaşantılarının dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, ayrıca söz konusu ilişki üzerinde akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve akış yaşantılarının doğrudan ve pozitif etkisinin bulunduğu verisi elde edilmiştir.⁵⁹ GÜDÜL, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının psikolojik ihtiyaç doyumları, akademik ertelemeleri ve yaşam doyumları ile ilişkisini doktora tezinde araştırmıştır. GÜDÜL bu projedeki bulgulara göre, yüksek, orta ve düşük düzeyde üç farklı akademik motivasyon profili gruplandırmış, yüksek akademik motivasyon profilinde olanların akademik ertelemelerini düşük, psikolojik ihtiyaç doyumlarını ve yaşam doyumlarını yüksek olarak tespit etmiştir. Bununla birlikte en düşük psikolojik ihtiyaç doyumuna, yaşam doyumuna ve en yüksek akademik erteleme davranışına

⁵⁵ Elif Alemdar, *Öğretmen Adaylarının İş Umutları, Akademik Motivasyonları ve Kariyer Planları* (Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 52-56.

⁵⁶ Bilge Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* (Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 71-79.

⁵⁷ Dilara Buharalı, *Kültürel Zekânın Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi* (Karabük Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 106-112.

⁵⁸ Murat Çakın, *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademik Motivasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları* (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 63-72.

⁵⁹ Aynur Karabacak Çelik, *Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İyi Oluş Arasında Akademik Öz-Yeterlik Akademik Motivasyon ve Akış Yaşantılarının Aracı Rolü* (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021), 129-149.

sahip olanların da düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olanlardan oluştuğu sonucunu elde etmiştir.⁶⁰

Gürlek, Mersin Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiş, pozitif yönde ve orta düzeyde bulgular elde etmiştir.⁶¹ Kali, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonlarının ilişkisini araştırmış, kadın öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu, birinci sınıfta olanların, bilimsel araştırmalara ilgi duyanların ve lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin daha fazla akademik motivasyona sahip olduğu verilerini elde etmiştir. Neticede örneklem grubunun lisansüstü eğitime yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.⁶² Kıran, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile akademik motivasyonlarının kariyer araştırma öz-yeterlikleri ile ilişkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin kariyer araştırma öz-yeterlikleri ile tüm içsel ve dışsal akademik motivasyon boyutları arasında pozitif yönde; motivasyonsuzluk ile negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.⁶³ Kongül, İç Anadolu’da yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin, akademik motivasyonlarını etkileyen faktörler açısından çevirim içi öğrenmede öğrenci engellerini yüksek lisans tezinde araştırmış; yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ile teknik problemlerin akademik motivasyonu genel olarak orta düzeyde ve anlamlı bir biçimde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.⁶⁴

Özdemir, 26 fakültede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; örneklem grubunun motivasyon düzeyinin ortalamanın üstünde olduğu, kadın öğretmen adaylarında daha yüksek akademik motivasyon düzeyi bulunduğu, akademik not ortalamasının, ailenin yaşadığı bölgenin ve bölümden memnun olma düzeyinin akademik motivasyonu anlamlı bir biçimde

⁶⁰ Meryem Demir Gündül, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi* (Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015), 102-115.

⁶¹ Mustafa Gürlek, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemik Merak Düzeyleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Mersin Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 37-41.

⁶² Ebru Kali, *Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 45-51.

⁶³ Fatma Kıran, *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki* (Trabzon Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 83-92.

⁶⁴ Recep Kongül, *Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri* (Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 29.

yordadığı sonucunu elde etmiştir.⁶⁵ Şahin, biyoloji alanında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında eğitim-öğretim memnuniyetleri ve akademik motivasyon ilişkisini incelemiş, konuyla ilgili orta düzeyin üzerinde ve pozitif yönde bulgulara ulaşmıştır.⁶⁶ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde değer yönelimleri ve akademik motivasyon ilişkisi hakkında araştırma yürüten Taşkın, öğrencilerin yüksek seviyede değer yönelimleri ve orta seviyede akademik motivasyona sahip oldukları sonucunu elde etmiş, değer yönelimleri ve motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bulgulara ulaşmıştır.⁶⁷ Aktaş'ın ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırarak çalışmasında bu iki kavram arasında % 36.3 oranında ilişki tespit edilmiştir.⁶⁸

Yukarıda değinilen araştırmalar göz önünde bulundurularak, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması kararlaştırılmıştır. Aidiyete, motivasyona ve başarıya etki eden bağımsız değişkenler; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ve mezun olunan lise türü biçiminde belirlenmiştir.

⁶⁵ Gamze Özdemir, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Muğla Sıtkı Koçman, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 72-89.

⁶⁶ Fikriye Şahin, *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Memnuniyetleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 31-36.

⁶⁷ Yaşar Oskay Taşkın, *Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 141-158.

⁶⁸ Hamza Aktaş, "Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/3 (2017), 1376-1398.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde temelde akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı konuları açıklanmıştır. Sırasıyla aidiyet merkezinde akademik aidiyet, öğrenci aidiyetlerinin boyutları, öğrenci aidiyetinin özellikleri ve aidiyet duygusunun eksikliğine detaylıca değinilmiştir. Daha sonra motivasyon başlığında; akademik motivasyon, akademik motivasyonla ilişkili kuramlar ve akademik motivasyonu etkileyen faktörler izah edilmiştir. Ardından akademik başarı, akademik başarıyı etkileyen faktörler, aidiyet ve akademik başarı ilişkisi, motivasyon ve akademik başarı ilişkisi irdelenmiştir.

1.1. Aidiyet

Aidiyet kelimesi Türkçeye Arapçadan geçmiştir ve ait olmak anlamına gelmektedir.⁶⁹ Aidiyet bağlı olmayı betimler ve değerli bir ilişkiyi sürdürme konusundaki kalıcı arzuyu temsil eder.⁷⁰ İnsan, yaşamını sürdürebilmek için çeşitli şeylerin varlığına ihtiyaç duyan, arzu edilen ruhsal ve bedensel bütünlüğe sahip olabilmek yolunda bu gereksinimlerinin doyurulması gereken bir canlıdır.⁷¹ Bu gerçekliği sıralı biçimde formüle eden Maslow, bireyin yemek, barınmak ve sağlık gibi fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesinin ardından, güvenlik ihtiyacının geldiğine ve bunu da aidiyetin takip ettiğine dikkat çekmektedir. Yani ait olma ihtiyacı yiyecek, açlık, güvenlik ve diğer temel ihtiyaçlar karşılanıncaya kadar ortaya çıkmaz.⁷² Aidiyet hipotezi ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, kişisel ilişkiler ve grup aidiyetinin olumlu psikolojik sonuçlar elde etmedeki önemini vurgulamaktadır.⁷³ İnsanlara bakıldığında içinde bulundukları toplumun diğer fertleriyle, sevmek, sevilme ve ait olma duygularının tatmini için, devamlı etkileşim halinde oldukları görülmektedir.⁷⁴ Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse insan birlikteliğe, toplumsal yapının parçası olmaya ihtiyaç duyan psikososyal bir varlıktır ve bu gereksiniminin temelinde dahil olduğu yapıya ait hissetme arzusu yatmaktadır.⁷⁵ İnsanın

⁶⁹ Türk Dil Kurumu Sözlükleri, "Aidiyet" (Erişim 22 Eylül 2024).

⁷⁰ Thomas Tellefsen - Gloria Penn Thomas, "The Antecedents and Consequences of Organizational and Personal Commitment in Business Service Relationships", *Industrial Marketing Management* 34/1 (2005), 24.

⁷¹ Çetin Akkuş - Gülizar Akkuş, "Türk Dünyası Öğrencilerinin Aidiyet Duygularının Akademik Başarılarına Etkisinde Sosyalleşmenin Aracılık Rolü", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* 20/2 (2020), 359.

⁷² Maslow, "A Theory of Human Motivation", 370-380.

⁷³ Abbas Abdollahi vd., "Academic Hardiness As a Mediator for the Relationship Between School Belonging and Academic Stress", *Psychology in the Schools* 57/5 (2020), 826.

⁷⁴ Bilge Bakır Aygır - Alim Kaya, "Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü", *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8/1 (2017), 15.

⁷⁵ Fatma Altınsoy - Kübra Karakaya Özyer, "Liseli Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusu: Umutsuzluk ve Yalnızlık ile İlişkileri", *İlköğretim Online* 17/3 (2018), 3.

kendisi hakkında oluşturduğu şahsiyet algısının pozitif olması için bir sosyal yapılanmaya, bir gruba, bir olaya ya da olguya aidiyet hissetmesi önemlidir.⁷⁶ Başka bir deyişle ailede, okulda, iş yaşamında, insan ilişkilerinde kısaca hayatın pek çok alanında önemli bir yere sahip olan aidiyet duygusu; bireyin kendisini bir olgunun parçası olarak görmesi, bağlılık hissetmesi ve söz konusu kişilerle ya da nesnelerle kurduğu ilişkisinde güvende olduğunu düşünmesidir.⁷⁷ Aidiyet hissi her insanın yaşamaya ihtiyaç duyduğu temel duygular arasında yer almaktadır. Zira toplum tarafından kabul görme, önemsenme, desteklenme, şahsiyetine saygı duyulduğunu hissetme gibi algılar bireyin sosyal ortamına aidiyet geliştirmesine sebep olur ve bu durum; uyum, barış, başarı, öz-yeterlik, özgüven, toplumsal güven ve kimliğin oluşmasında önemli bir yere sahiptir.⁷⁸

İnsanların kendileriyle, çevreleriyle, sosyal kurumlarla ilişkilerini sürdürebilmek üstüne endişelerinin olduğu ve bunun yaygın seyrettiği bilinmektedir. Zira bireyin herhangi bir sosyal sisteme bağlanması, kendisini o sistemin vazgeçilmez bir parçası olarak görmesini sağlar. Bu duygusal yapıya vurgu, bireyin etkileşimlerine ilişkin algılarının ve ilişkilerinin, sosyal bozulmalar ve zihinsel bozukluklar üstünde belirleyici olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Psikotik, depresif ve kaygılı insanların hislerini tanımlarken; hiçbir yere uyum sağlayamadıklarını, herhangi bir şeyin parçası olamadıklarını, kendilerini değersiz hissettiklerini, insanların onları önemsiz gördüğünü düşündüklerini dile getirmeleri dikkat çekmektedir. İlk etapta yalnızlık, umutsuzluk ve dahil oldukları ortama yabancılık hissetme gibi duyguları çağrıştıran bu ifadeler daha yakından bakıldığında temelinde aidiyet duygusunun olduğu görülmektedir. Aidiyet duygusu bir bakıma öznel sosyal bütünleşme, kabul görme ve sevilme üçlüsünün birleşmesidir denebilir. Bu bağlamda aidiyet, bir ortama kişisel katılım deneyimi olarak tanımlanabilir. Aidiyet duygusunun göstergesi ise, kabul edilmiş hissetmeyle meydana gelen değerli katılım ve bireyin kendisi ile ilgili olumlu algısını gösteren uyumdur.⁷⁹

Kişilerarası ilişkiler oluşturma ve sürdürme dürtüsü insanlar arasında oldukça yaygındır. Söz konusu dürtünün doyurulması, memnun edici etkileşimler ve bu etkileşimlerin birbirlerinin

⁷⁶ Ramazan Kırac vd., “Üniversite Öğrencilerinde Aile Aidiyeti ile Aile İçi Şiddet Tutumu İlişkisinin Değerlendirilmesi”, *Toplum ve Sosyal Hizmet* 32/1 (2021), 81.

⁷⁷ Boğaziçi Enstitüsü, “Aidiyet Ne Demek? Aidiyet Duygusu Nedir?”, (Erişim 22 Eylül 2024).

⁷⁸ Emine Yıldız Arıganoğlu - Mediha Sarı, “Ortaokul Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısı, Okula Aidiyet Duygusu - Direnç Davranışlarının İncelenmesi”, *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 12/2 (2022), 702; Sena Kılıç - Yücel Öksüz, “Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39/2 (2020), 126-127.

⁷⁹ Bonnie M.K. Hagerty vd., “Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept”, *Archives of Psychiatric Nursing* 6/3 (1992), 172-173.

refahına yönelik, duygusal bir ilgi çerçevesinde, bir müddet istikrarlı ve süregelen olmasına bağlıdır. İnsan duygu, düşünce ve davranışlarının temelinde yer alan aidiyet duygusu, aynı kişilerle ve sık sık tekrar eden etkileşimler vasıtasıyla tatmin edilmektedir. Aidiyet duygusunun başarılı olma isteğinin güçlü kaynaklarından biri olduğu da hipotez olarak sunulabilir. Zira insanlar, başkaları tarafından onaylanan, tanınan ve değer verilen başarıları, tek başına elde edilen başarılarla tercih ederler. Güç, onaylanma ve yakınlık kurma gibi pek çok duygunun özünde bulunduğu düşünülen aidiyet sosyal davranışlar bağlamında incelendiğinde, insanoğlunun yaptığı çoğu şeyi ait olmak için yaptığı olasılığını gündeme getirmektedir.⁸⁰ Bu noktada ait olmamanın da ait olmak kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir olgu olduğunu belirtmekte fayda vardır. Çünkü ait olmak bireyleri ortak bir payda üzerinde birleştirirken, ait olmamak insanı ötekilerden ayıran bir rol üstlenir. Yani insan aidiyet ekseninde bir varoluş gerçekleştirirken ben kimim sorusu kadar kim değilim sorusu da belirleyici bir konumda bulunur.⁸¹ Bu bağlamda aidiyet, bireyleri kategorize edilmiş topluluklar üzerinden anlamaya yardımcı olur.⁸²

İnsanların yeni tanıştıkları kişilere sordukları “Nerelisin? Ne iş yapıyorsun? Ne mezunusun?” gibi sorular, ya da bir müddet sonra öğrenilmek istenen “Hangi görüştensin, neleri seversin, siyasi çizgin ne?” tarzında bilgiler aidiyetin önemini vurgulayıcı niteliktedir. Zira bu sorular vasıtasıyla zihinde oluşturulmuş kategoriler arasında muhatabın aidiyetleri belirlenmeye ve onun hakkında çıkarımlarda bulunmaya çalışılmaktadır. Tarafın karşısındaki şahsiyetle kurduğu ilişkiye yön vereceği bu sorular, aidiyetin toplumun iç dinamiklerine tesir eden yapısına örnek teşkil etmektedir. Hatta daha da ötede sosyal ilişkiler kurma ve bir topluluğun mensubu olma dürtüsü doruk noktasına ulaşmış kimseler idealist ve takıntı boyutunda eylemler gerçekleştirebilmektedir. Çünkü dışlamalar, ötekileştirmeler, etnik kökenlere dayalı sürtüşmeler ve savaşlar dahi aidiyet duygusunun saplantı boyutunda hissedilmesinin sonucudur.⁸³

Bireylerin aidiyet duygusunun oluşması içsel belirlemeler ve dışsal faktörlerin arasında gerçekleşir. İnsanın doğduğu aile, büyüdüğü coğrafya, yetiştiği sosyal çevre kişiye doğrudan

⁸⁰ Baumeister – Leary, “The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation”, 497-498.

⁸¹ Akif Sözer, “Göç, Toplumsal Uyum ve Aidiyet”, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/28 (2019), 420; Hasan Bozkaya, “Çokkültürlü Sınıf Ortamı ve Aidiyet”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2020), 252-253.

⁸² Nevzat Gencer, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Okul Aidiyet Duygusu (Çorum Örneği)”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)* 21/39 (2019), 151.

⁸³ Duygu Alptekin, *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma* (Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi, 2011), 21-22; Engin Korkmaz, “Aidiyet Diyalektiği: Kavramsal, Felsefi ve Politik Bir Analiz”, *Hakkari Review* 8/2 (2024), 8-9.

bir aidiyet duygusu kazandırırken, toplum hayatının içinde her gün yaptığı bilinçli tercihlere, tecrübeler ve algı dünyasına etki eden nice olaya bağlı olarak da aidiyet duygusu gelişir ya da sarsılır.⁸⁴ Zira diğerleriyle olan yaşantıların ve sosyal tecrübelerin aidiyet üzerinde belirleyici bir rol oynadığı bilinmektedir. İş birliği ve uyumun hâkim olduğu bir toplulukta, ihtiyaçlarını kolaylıkla elde edebilen, yardım gören ve desteklenen, güvenliği sağlanan kimseler güçlü bir aidiyet duygusu geliştirebilirler. Çünkü her insan her şeyi bilemeyeceğinin ve tüm ihtiyaçlarını yalnız başına karşılayamayacağını farkındadır. Mesela hastalanan bir bireyin doktora, giyim ihtiyacı olanın terziye, ev sahibi olmak isteyen müttehite başvurması gerekir ve tabi bu örnekler insan ihtiyaçları adedince çoğaltılabilir. İnsan yaratılışının ve donanımının yalnız yaşamaya çok da elverişli olmaması nedeniyle birlikte bir yaşam sürmek hayatı kolaylaştırırken, yalnızlık insana pek çok açmazlar sunar. Söz konusu çerçeveden bakıldığında kişilerin bir topluluğa aidiyet geliştirme fiziksel alt yapısını doğuştan getirdiği anlaşılmaktadır. Aidiyetin bir de toplumu etkileyen boyutu vardır ki bireylerin birbirlerine aidiyet duygusuyla bağlı oldukları toplumsal yapılarda, sosyal ilişkilerin uyumlu ve sistemli biçimde yürütülmesi mümkün hale gelebilir ve bu yapılanma güçlü bir denetim ve istendik yapının sürdürülebilmesinde tesiri yüksek bir grup mekanizmasının oluşmasına ve gelişmesine zemin hazırlayabilir.⁸⁵

1.1.2. Akademik Aidiyet

Akademik aidiyet, öğrencinin kendisini okuduğu üniversiteye ya da eğitim aldığı alanla bağlantılı olarak akademik bir topluluğa ait hissetmesi, o bütünün bir parçası olduğunu düşünmesidir.⁸⁶ Akademik aidiyet duygusu son yıllarda sıkça üzerinde durulan bir kavram olmuştur. Zira aidiyet kurumsal açıdan başarının göstergesi, bireysel açıdan ise öğrencilerin yaşantılarına katkı sağlayıcı ve akademik başarıyı artırıcı bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Yükseköğretimde aidiyetin araştırma alanı olarak literatüre eklenmesinin, 1970'lerden itibaren üniversitelerin işlevselliğinin değişmesiyle, Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretimin kurumsal değerlendirme, hesap verebilirlik ve iyileştirme çabalarına kaynaklık eden bir olgu biçiminde algılanmasıyla başladığı söylenebilir.⁸⁷ Yerli ve yabancı alanyazın tarandığında, araştırmamızın temel problemlerinden

⁸⁴ Alptekin, *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, 20.

⁸⁵ Bozkaya, "Çokkültürlü Sınıf Ortamı ve Aidiyet", 252.

⁸⁶ Öz, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kurumsal Aidiyet Düzeyi (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)", 54-55; Duru - Balkıs, "Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi", 127.

⁸⁷ George D. Kuh, "The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations", *New Directions for Institutional Research* 141 (2009), 6-7; Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 8.

birisi olan öğrencinin akademik aidiyetinin tartışılması için farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar; akademik aidiyet, öğrenci bağlılığı ya da öğrenci katılımı gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Halen araştırılmaya muhtaç olan bu alanda, zamanla söz konusu kavramların ayrılacağı kanaatimizdir. Zira ilgili kavramlar birbiriyle yakından ilişkili olsa da tam olarak birbirinin yerini doldurduğu söylenemez. Bu çalışma akademik aidiyet kavramı merkeze alınarak yürütülmüştür.

Akademik aidiyet duygusunun oluşması için, birey kendisini değerli hissetmeli, dahil olduğu yerde fazlalık olduğu duygusuna kapılmamalıdır. Öğrencinin içsel kabullenışı ve bulunduğu ortamda benimsendiği algısının birleşmesiyle, “o” olmak için geldiği şeyin kendisine ve kendisinin de “o”na uygun olduğu düşüncesi filizlenerek akademik aidiyet duygusuna dönüşür. Söz konusu duygunun oluşması ve gelişmesi, öğrencilerin ders içi ve ders dışı akademik etkinliklere katılımı, memnuniyeti ve akademik başarısı için belirleyici bir faktör haline gelebilir. Akademik aidiyet, bireyin öğrenme çabasıyla, okuduğu alanın hedeflerine, üniversitenin değerlerine bağlılığıyla, akademik hedefler belirlemesi ve akademik başarı için mücadele etmesiyle ilişkilendirilen bir kavramdır. Bunların yanı sıra öğrencinin akranlarıyla, öğretim elemanlarıyla, öğrenci topluluklarıyla kişisel etkileşimlerde bulunmasını açıklayan sosyal aidiyet duygusunu da ifade eder.⁸⁸

Bireyin fakültede duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirebilmesi, üniversiteye uyum sağlaması, güvende olduğunu düşünmesi ve orada bulunmaktan rahatsız olmaması gibi faktörlerle izah edilebilen akademik aidiyetin, olumlu hisler besleme ve görev alma gibi durumlara katkı sağlayarak akademik başarıyı da arttıracakı düşünülmektedir. Öğrencinin yükseköğretime olumlu bir aidiyet duygusu geliştirememesi fakülteden ayrılmasına neden olabilir. Öğrenciler, yükseköğretime aidiyetlerini şekillendirirken hem yeni sosyal bağlamı hem de kendilerini, bu bağlamda kim olabileceklerini de dahil ederek yorumlamaya çalışmaktadır. Bireyin algılamada ve yorumlamada devreye giren şahsi bakış açısı, üniversite yaşamının olağan akışında farklı riskler ve fırsatlar görmesini sağlamaktadır ve bu bağlamda her insanın kendi kişiliği ve algısı da akademik aidiyetin oluşmasında etkilidir.⁸⁹ Ayrıca akademik aidiyet; değer algısı, öğrenmeye karşı duyulan ilgi, öğrencilerin öğrenmelerinde mücadele etmeyi ve başarıyı deneyimlemeleri için fırsatların varlığı gibi bir dizi iç, dış faktörden etkilenen değişken

⁸⁸ Duru - Balkıs, “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”, 127; Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 11.

⁸⁹ Sanne G. A. van Herpen vd., “A Head Start in Higher Education: The Effect of a Transition Intervention on Interaction, Sense of Belonging, and Academic Performance”, *Studies in Higher Education* 45/4 (2020), 864; Emine Duran - Kemal Öztemel - Zeliha Traş, “Üniversite Öğrencilerinin Genel Aidiyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/1 (2025), 165-166.

bir durumdur. Bu nedenle aidiyet, üniversite, fakülte ve öğretim elemanlarının eylemleri tarafından şekillendirilebilir.⁹⁰

Akademik aidiyetin istendik düzeyde gelişmesine yardım eden öğrencilerin farklı hususlardaki beklentilerini karşılaması, ihtiyaç duyulan eğitimi, sosyo-kültürel desteği sağlaması ve kariyer planlaması yapması üniversitelerin görevleri arasındadır. Zira bir üniversite çatısı altında kültür merkezi, kütüphane ve araştırma merkezi, sosyal tesisler ve danışmanlık ofisi gibi hizmetlerin bulunması akademik aidiyeti desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin fakültede birlikte eğitim gördüğü bireyler tarafından takdir edildiğini, kabul gördüğünü ve değerli olduğunu hissetmesi, kendisini bu kurumun önemli bir parçası olarak görmesi de akademik aidiyet duygusunun oluşmasında en temel kaynaklar arasında kabul edilmektedir. Oluşum tersinden ele alındığında, bir arkadaş ortamı kuramayan ve fakülte içi ilişkileri yetersiz kalan bireylerin aidiyet duygusunun azaldığı, başarısının düştüğü, yalnızlık hissettiği ve bu sürecin fakülte terkine kadar gittiği görülmektedir.⁹¹ Öğrenci gruplarının, eğitim kurumlarında fazla vakit geçirmesine bağlı olarak, güvenli, huzurlu ve mutlu eğitim ortamları oluşturmak, akademik aidiyeti artırma noktasında önemlidir.⁹² Akademik aidiyeti etkileyen başlıca hususlar; öğrencinin üniversiteden önceki yetenek, kişilik, lise deneyimleri gibi özellikleri, öğretim üyeleri ve öğrenci akranlarıyla sosyalleşme düzeyi, kurumsal çevresiyle hoşgörü ve güvene dayalı bir ilişki kurma, akademik entegrasyon ve büyüme, öğrenci çabası, ekonomik yeterlilikler ve mali yardımlar biçiminde sıralanabilir.⁹³

Kasalak ve Özcan'a göre; öğretim kadrosu, öğrencilerin öğrenen kimliklerini geliştirmek maksadıyla, öğrenci katılımını ve etkileşimi teşvik ederek ve öğrenme fırsatları sunarak aidiyet duygusunun geliştirilmesine katkı sağlamalıdır. Öğretim kadrosunun öğrenci ile etkileşimini güçlü tutması, bütün öğrencilerin motivasyonlarının ve aidiyetlerinin artırılması için kritik öneme sahiptir.⁹⁴ Zira öğretim elemanlarının derse hazırlanarak gelmesi, öğrenciyi öğretilecek konuya çeken içeriklerle eğitimi zenginleştirmesi, öğrenciye insancıl ve destekleyici bir yaklaşım sergilemesi, anlamlı tartışma ortamları oluşturması, ders esnasında ya da sonrasında sorulan sorulara yanıt vermesi akademik aidiyeti etkilemektedir.⁹⁵ Aidiyet duygusunu ve dolayısıyla akademik performansı teşvik etmek için, bilhassa fakülteye yeni

⁹⁰ Robyn Gibbs - Jenny Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, (New Zealand: Ministry of Education, 2010), 10.

⁹¹ Kasalak - Özcan, "Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Aidiyet Düzeyleri", 185.

⁹² Ergün vd., "Üniversite İtibarı, Markalaşma ve Öğrencilerde Aidiyet Duygusu", 476.

⁹³ Linda Strauss - Fredericks J. Volkwein, "Comparing Student Performance and Growth in Two-Year and Four-Year Institutions", *Research in Higher Education* 43/2 (2002), 4-5.

⁹⁴ Jennifer Carter vd., "Academic 'Place-Making': Fostering Attachment, Belonging and Identity for Indigenous Students in Australian Universities", *Teaching in Higher Education* 23/2 (2018), 6.

⁹⁵ Kasalak - Özcan, "Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Aidiyet Düzeyleri", 186.

başlayan öğrencileri, akademik bağlam hakkındaki kişisel algılarının farkında olmaya teşvik etmek gerekmektedir. Onların belirsizlik duyguları azaltılmalı ve yükseköğretime geçişte bu tür kendinden şüphelerin yaygın olduğu konusunda bilgilendirilerek yükseköğretime ait olmayla ilgili olumlu ipuçlarına ve deneyimlere öğrenciler açık tutulmalıdır. Akademik deneyimleri bireylerin akranlarıyla ve öğretim kadrosuyla, sınıf içinde ya da dışında, resmi ya da gayri resmi etkileşim halinde olmasının önemini göstermektedir ve öğrenciler kendilerini akademiye ait hissettiklerinde başkalarıyla etkileşim kurma ve arkadaş edinme gibi hususlarda daha fazla eğilim sergilemektedir. Herpen'in araştırmasında dikkat çektiği üzere; bu tür etkileşimler öğrencilerin yükseköğretim deneyiminden memnuniyet duymasına, mezuniyet konusunda daha istekli olmasına, daha düşük yıpranma oranlarına ve daha yüksek not ortalamalarına katkı sağlamaktadır.⁹⁶ Yalıtılmışlığın ve fakülteye uyum sağlayamamanın fakülte terkinin başlıca nedenleri arasında bulunması, öğrenciyi elde tutmak açısından aidiyet duygusunun kritik öneme sahip olduğuna işaret etmektedir.⁹⁷

Devletlerin, çatısı altında yaşayan fertleri okullar vasıtasıyla eğittiği ve fakültelerde yetiştirilerek istihdam ettiği göz önünde bulundurulduğunda; akademik başarıyla doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen akademik aidiyet kavramının ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır. Zira yükseköğretimde bireylerin kendi alanlarını içselleştirmeleri, kimlik haline getirmeleri, öğrenmeye istekli olmaları ve bu arzuyu sürdürmeleri kendi alanlarında nitelikli ve donanımlı bireyler olarak yetişmelerinin yolunu açar. Bu minvalde ilahiyat fakültelerinde okuyanların ve geleceğin din eğitimcileri olmaya aday olanların kendi fakültelerini benimsemeleri, alanlarıyla özdeşleşmeleri ve ona yönelik akademik aidiyet geliştirmeleri, din eğitiminin istendik biçimde ve kalitede verilmesine, din hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesine temel oluşturabilir.

1.1.3. Öğrenci Aidiyetinin Boyutları

Öğrenci aidiyeti, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal aidiyet şeklinde üç boyutta ele alınabilir. Söz konusu boyutların ilki olan bilişsel aidiyet, öğrencilerin ders içerikleri üzerinde zihinsel ve meta-bilişsel aktiviteler gerçekleştirdiği durumlarda gündeme gelmektedir. Duyuşsal aidiyet ise temelde öğrencilerin fakülte iklimine ve alan ile ilgili değerlere gösterdiği ilgi ve alakalar, merak duydukları konular ve takındıkları tutumlar üzerinden gerçekleşir. Davranışsal aidiyet, öğrencinin akademik etkinliklere ne derece katılım gösterdiğiyle ne kadar çaba harcadığıyla, öğrenci topluluklarına üyeliğiyle, kısacası dışardan gözlemlenebilen

⁹⁶ Van Herpen vd., "A Head Start in Higher Education", 864.

⁹⁷ Ella Kahu vd., "Exploring the Complexity of First-Year Student Belonging in Higher Education: Familiarity, Interpersonal, and Academic Belonging", *Student Success* 13/2 (2022), 11.

eylemleriyle ölçülebilir.⁹⁸ Öğrenci aidiyetinin boyutları; olumlu aidiyet, olumsuz aidiyet ve aidiyetin olmaması durumunda farklı eylemlere dönüşür. Bir öğrenci, davranışsal anlamda olumlu bir aidiyet geliştirdiği zaman derslere katılım sağlarken, olumsuz bir aidiyet geliştirmesi durumunda dersi sabote eder, aidiyet duygusunun yoksunluğunda ise mazereti olmadığı halde derslere gelmez. Bu durum duyuşsal boyutta olumlu aidiyet geliştirmede ilgi ve alaka duyma, olumsuz aidiyet geliştirmede reddetme ve aidiyet yoksunluğunda sıkılma ve isteksizlik olarak kendisini gösterir.⁹⁹

Öğrenci aidiyeti bilişsel boyutta ele alındığında; olumlu aidiyet duygusunun öğrenciyi ödevinin gereğini yerine getirmeye ve hatta daha fazlasını yapmaya ittiği, araştırmaya ve öğrenmeye yönlendirdiği izlenmektedir. Bilişsel boyutta olumsuz aidiyet duygusu ödevlerin değişkenlerini yeniden tanımlamayı doğururken aidiyet yoksunluğu ödevleri zamanında yapmama, hızlı ve eğreti biçimde ödevlerini yapma ya da hiç yapmama biçiminde ortaya çıkar. Öğrenci aidiyetinin bütün boyutlarını, öncüllerini ve çıktılarını birbirleriyle bağlantılarını ve etkileşimlerini iyice anlayıp izah edebilmek için eş zamanlı ve bir arada araştırma konusu yapmak gerekmektedir.¹⁰⁰ Bir hususa özellikle değinmek gerekir ki; bilişsel ve davranışsal aidiyetler bazı noktalarda birbirine karışmaktadır. Öğrenci aidiyetinin alt boyutlarında çaba kavramı hem bilişsel aidiyet hem de davranışsal aidiyet kapsamında kullanılmaktadır. Bu terimin sorunlu yapısından dolayı ayırım yapmak ve daha net çizgiler oluşturmak gerekmektedir. Bir işi yapmaya yönelik gösterilen çaba davranışsal aidiyete işaret ederken öğrenmeye, kavramaya ve materyale hâkim olmaya odaklanan çaba bilişsel aidiyet boyutunda gerçekleşmektedir.¹⁰¹

1.1.3.1. Bilişsel Aidiyet

Bilişsel aidiyet, problem çözme becerisini, sıkı çalışmayı, başarısızlık karşısında olumsuz duygulara kapılmadan içinde bulunulan durumla başa çıkabilmeyi ifade eden zihinsel bir kabullenıştır.¹⁰² Aidiyetin bu boyutunda öğrenci, öğrenmenin teşvik edildiği akademik bilgi,

⁹⁸ Jeremy D. Finn, *School Engagement & Students at Risk*, (Washington DC: National Center for Education Statistics, 1993), 15; Özzyer, “Aday Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, 458.

⁹⁹ Vicki Trowler, “Student Engagement Literature Review”, *The Higher Education Academy* 11/1 (2010), 6. Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 12-13.

¹⁰⁰ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 12-13.

¹⁰¹ Jennifer A. Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, *Review of Educational Research* 74/1 (2004), 64.

¹⁰² James P. Connell - Judith G. Wellborn, "Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes", *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self Processes and Development*, ed. M. R. Gunnar – L. A. Sroufe, (Chicago: University Chicago Press, 1991), 43-77; Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 64.

beceri ve zanaatları kavramaya, içselleştirmeye ve alanında uzmanlaşmaya yönelik psikolojik bir yatırım gerçekleştirir. Bilişsel bir aidiyet gerçekleştiren öğrenciler meydan okumaya cesaret edebilmekte, zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında başarmak için azimli bir duruş sergilemektedir. Öğrenme literatürü bilişsel aidiyeti, stratejik ve kendi kendisini düzenleyebilen bir birey özelliği olarak tanımlamaktadır. Bu noktada öğrenci zihnini öğrenmesi gerekenlerle meşgul tutan bir kimse de olsa, öz-düzenleme kabiliyeti gelişmiş bir kimse de olsa, görevlerini yaptığı esnada zihnini planlamakta, izlemek, analiz ve sentezlerde bulunmak ve sonuçlarını değerlendirmek noktasında üstbilişsel stratejiler kullanmaktadır. Bilişsel aidiyeti güçlü olan öğrenciler herhangi bir öğrenme materyalini hatırlamak, anlamak ve farklı bağlamlarda yorumlayabilmek için özetleme, detaylandırma ve prova etme gibi öğrenme stratejilerinden faydalanmaktadır. Onlar, herhangi bir dikkat dağıtıcı durumla karşı karşıya kaldıklarında zihinlerini dış etkenlerden arındırarak öğrenme işlemini sürdürebilir, içinde bulundukları durumu yönetebilir ve zihinsel dağılıklığı kontrol edebilirler. Öğrencinin bilişsel aidiyet düzeyi yükseldikçe bilgileri daha iyi anlaması ve fikirler arasında bağlantı kurması da yoğunlaşmaktadır.¹⁰³ Öyle ki; bilişsel aidiyet geliştiren öğrencilerin en belirgin çıktısı; disiplinli sorgulamayı kullanarak anlam inşa etmeleri ve bilgi üretmeleridir. Bu tarz kimseler çalışmalarını, fakültede elde edilen başarının çok ötesinde bir değer veya anlam ifade eden söylem, ürün ve performansların üretimine yöneltirler.¹⁰⁴

Bilişsel aidiyet denildiğinde; aslında öğrencinin fakülteye yaptığı psikolojik yatırımı, iç içe geçmiş, öğrenmesi ve kavraması zor olan konularda sarf ettiği çaba ve gösterdiği özen ifade edilmektedir. Bilişsel aidiyeti gelişmiş bir öğrenci eğitim aldığı hususlarda kendi şahsi bakış açısını kazanır, algısına göre yorumlamalarda bulunabilir, stratejiler üretir ve kendine en uygun öğrenme yöntemlerini tespit ederek maksimum verim almanın peşine düşer. Söz konusu öğrencilerin zihinsel aktivitesi yüksektir, farklı fikirler arasında bağlantı kurabilirler ve öğrendikleri konuları, kendilerine sunulanın ötesinde, farklı bağlamlarda değerlendirebilirler. Bu nedenle bilişsel aidiyetin seviyesinin, üst düzey öğrenmelerle ve akademik başarı elde etmeyle doğrudan bağlantılı olduğu izlenimi doğmaktadır.¹⁰⁵ Bütün bunlara rağmen bilişsel aidiyetin gerçekte ne tür bir zihinsel eylem olduğu, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir husustur. Sadece sorumluluğunu yerine getirmek için verilen görevleri tamamlamaya ve yüksek notlar almaya odaklanmak bilişsel aidiyet kapsamında değerlendirilmez. Bilişsel aidiyet

¹⁰³ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 63-64.

¹⁰⁴ Gibbs - Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, 11.

¹⁰⁵ Gökhan Arastaman, “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26 (2009), 104; Özyer, “Aday Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, 458-459.

denildiğinde tam olarak beklenen şey anlama, öğrenme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme becerisi kazanma ve farklı öğrenmelere kapı aralama gibi aktif zihinsel gelişim süreçlerinin varlığıdır. Zira öğrenciler esasında hiçbir şey kavramadan ve bilgilerin üzerinde derinlemesine düşünmeden, hiçbir beceri kazanmadan ve zanaat öğrenmeden sadece akademik rutinleri tamamlayarak iyi bir performans ortaya koyabilirler. Bu durumun başarı ölçütü olarak öğrencilerden istenen yeterliliklerin anlamsız ritüeller, bilginin mekanik olarak çoğaltılması ve sınava kadar ezberleyip sonra unutmak gibi öğrenmenin önemsiz biçimlerinin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Mevcut eğitim sistemleri öğrencilere zihinlerini kullanıp geliştirmek için çok az fırsatlar sunar. Söz konusu hususlar derinlemesine düşünme, problem çözme becerileri, eleştirel yaklaşım ve yaratıcılığın önünde ciddi engeller olarak durmaktadır.¹⁰⁶

Eğitimciler, öğrencilerinin mekanik ezberciler olmasından ziyade öğrenilecek konu hakkında derinlemesine düşünebilmelerini, bildikleri ve bilmedikleri hakkında fikirler yürütebilmelerini, anlamlı öğrenme stratejileri kullanmalarını, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini isterler. Ancak öğrencilerin öğrendikleri her şeyi dışarıya vurmuyor oluşları ve öğretmenlerin öğrencilerin biliş ve düşüncelerine erişmesinin zorluğu nedeniyle kişinin hangi düzeyde bilişsel aktivite gerçekleştirdiğinin anlaşılması bir problemdir. Bu noktada eğitimci, öğrencinin kullandığı dili, sorduğu soruları, sorulara verdiği cevapları ve derse sözlü katılımının konuyla alakasını değerlendirerek bir fikir yürütebilir. Fakat bir öğrenci ders içeriği hakkında konuşuyor olsa da bilişsel aidiyet düzeyi hakkında kesin bir kanıya varılamaz. Zira ezbere dayalı öğrenmeler gibi yüzeysel işleme stratejilerini daha çok kullanan öğrencilerin öğrenmeleri çoğu zaman anlamlı ve derin değildir. Oysaki içeriği kendi ifadeleriyle anlatmaya çalışan, yorumlayan, çıkarımlarda bulunan ya da kendine has bir sistemle, örneğin kavram haritalarıyla konuyu organize etmeye çalışan öğrenciler daha derin ve daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirirler. Bu şekilde, bilişsel aidiyetin kalitesi öğrencilerin görevlerindeki çabalarının kalitesini gösterirken, basit çaba miktarı davranışsal aidiyetin göstergesidir.¹⁰⁷

Yüzeysel ya da derinlemesine öğrenmeler üzerine yapılan tüm bu değerlendirmelere rağmen söz konusu aşamaların iç içe geçmişliği ve bilişsel aidiyetin niteliğinin anlaşılmasının ya da ayrıştırılmasının zorluğu daima göz önünde bulundurulmalıdır. Zira bir öğrencinin aynı

¹⁰⁶ Fred M. Newmann vd. "The Significance and Sources of Student Engagement.", içinde *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, ed. Fred M. Newmann (New York: Teachers College Press. Retrieved from, 1992), 12-13.

¹⁰⁷ Elizabeth A. Linnenbrink - Paul R. Pintrich, "The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom", *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 19/2 (2003), 123-124.

anda her iki durumda olabilme ihtimali vardır. Yani bir öğrenci bir taraftan yüzeysel stratejiler kullanırken diğer yandan öğrenmeye hevesli olabilir. Ya da öğrencinin derinlemesine öğrenme çabasının altında sadece iyi not alma arzusu yatabilir ve bu çabanın öğrenme isteğiyle bağlantısı çok zayıf olabilir. Hatta kuvvetli bir duyuşsal aidiyet geliştirerek öğrenmeye motive olmuş bir öğrenci, öğrenme stratejisi geliştiremeyebilir, edindiği bilgileri ve becerileri ne zaman nerede ve nasıl kullanacağı konusunda yetersiz olabilir.¹⁰⁸ Nihayetinde bilişsel aidiyetin yapısı; karışık, öznel, tespit edilmesi zor ve yanıltıcı çıkarımlara gebe olmasına rağmen, çıktısı çok daha nettir. Zira istendik biçimde bilişsel aidiyet geliştiren bir öğrencinin, aldığı eğitim ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurarak, bilgisini doğru yerde kullanma becerisi geliştirdiği, öğrenmenin önemini kavradığı ve fakültenin tüm süreçlerini kişisel hedefleriyle ilişkilendirdiği gözlemlenebilir çıktılardır.¹⁰⁹

1.1.3.2. Duyuşsal Aidiyet

Literatürde duyguların öğrenmeyi ve öğrenci deneyimlerini anlamayı sağlayan kritik bir belirleyici etken oluşu görüşü günden güne değer kazanırken, üniversiteye geçiş ve lisans eğitim döneminin bireyde yoğun duygusal dalgalanmaların olduğu bir zaman aralığı olarak dikkate alınması gerekir. Söz konusu duygular arasında yer alan ve hem üniversiteden hem de öğrenciden kaynaklanan çok çeşitli psikososyal ve yapısal faktörlerden etkilenen¹¹⁰ akademik aidiyet, bir öğrencinin fakülteye gösterdiği katılım ve içsel ilgi düzeyi olarak tanımlanabilir. Fakülte çalışmalarına katılım hem sebat, çaba, dikkat ve benzeri davranışları hem de motivasyon, olumlu öğrenme değerleri, coşku, ilgi ve başarıdan gurur duyma gibi tutumları içerir. Bu nedenle, ilgili öğrenciler sınıf içinde ve dışında başarıya veya öğrenmeye yol açan faaliyetler ararken, merak, daha fazla bilgi edinme arzusu ve fakülteye karşı olumlu duygusal tepkiler geliştirirler.¹¹¹ Psikolojik yaklaşımın güçlü yönleri arasında yer alan duyuşsal aidiyet, öğrenci deneyimlerine bağlı olan duygusal yoğunlukları ifade eden bir kavramdır. Bireyde öncelikle duyuşsal aidiyet oluşmakta, bunu peşi sıra davranışsal aidiyet takip etmekte ve nihayetinde bilişsel aidiyet gerçekleşmektedir. Aidiyet boyutlarının ilk adımı olarak kabul edilen duyuşsal aidiyet, yoğunluğu değişen, biçimlendirilebilen ve çevreye duyarlı bir hal olarak değerlendirilse de bu hususta derinlemesine araştırmalara muhtaçtır.¹¹²

¹⁰⁸ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 16.

¹⁰⁹ Serhat Gündoğdu, “Okul Öncesi Dönemde Okula Aidiyet Duygusu”, *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII*, ed. Mustafa Çelikten (Eğitim Yayınevi, 2021), 262.

¹¹⁰ Ella Kahu, “Increasing the Emotional Engagement of First Year Mature-Aged Distance Students: Interest and Belonging”, *The International Journal of the First Year in Higher Education* 5/2 (2014), 46-47.

¹¹¹ Gibbs - Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, 9.

¹¹² Ella Kahu, “Framing Student Engagement in Higher Education”, *Studies in Higher Education* 38/5 (2013), 761-762.

Duyuşsal aidiyet üzerine yazılanlar, öğrencilerin kendileri arasındaki ilişkilerin psikolojik yönlerine, öğrenci-öğretmen ilişkilerine, öğrencilerin duygularına ve tutumlarına, öğrencilerin bağlılık, uyum, adalet, karşılıklı saygı ve öğretmen desteği de dahil olmak üzere sosyal çevre algılarına odaklanma eğilimindedir. Bununla birlikte duyuşsal aidiyetin görevin algılanan önemini, faydasını ve görevi başarıyla yerine getirmenin hazzını içerdiği de öne sürülmektedir.¹¹³ Daha açık biçimde ifade etmek gerekirse duyuşsal aidiyet, öğrencilerin sınıf içindeki ilgilerini, sıkılmalarını, coşkularını, üzüntülerini ve kaygı gibi duygusal tepkilerini içeren aidiyet boyutudur. Derse ilgisi yüksek olan öğrenciler, olumlu duyuşsal aidiyetle birlikte öğrenme etkinliklerine devamlı davranışsal katılım gösterirler. Kendi yetkinliklerinin sınırını zorlayan görevleri seçen bu öğrenciler, fırsat verildiği takdirde harekete geçerek öğrenme üzerine yoğun çaba harcarlar. Onların bu çabaları esnasında coşkulu oldukları, pozitif yaklaşım sergiledikleri, merak ve ilgilerini devamlı canlı tuttukları dikkat çekmektedir. Fakülteye olumsuz duyuşsal aidiyet geliştirmiş öğrenciler hoşnutsuz bir görünüm arz ederlerken, onların pasiflikleri, sıkılmışlıkları, fazla çabalamadan kolayca pes etmeleri göze çarpan özellikleridir.¹¹⁴

Öğrencinin, kendisini fakültenin bir parçası gibi hissetmesi kadar, fakültenin de kendisinin bir parçası olarak algılaması duyuşsal aidiyet geliştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci-kurum, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğreten arasında algılanan saygı duyma-duyulma ve iftihar etme-edilme durumları duyuşsal aidiyeti tanımlamada kilit noktalardır. Zira bir öğrencinin eğitim gördüğü kurumda kabul gördüğünü hissetmesi ve fakültesini kabul edip içselleştirmesi, kendisini fakülteye dahil olan ve alana katkı sağlayan bir kimse biçiminde, fakülteyi de kendi yaşamına katkı sağlayan önemli bir yapı şeklinde değerlendirmesi, ilgili çatı altında bulunmaktan memnuniyet duyarken, şahsını bu bağlamda değerli görmesi güçlü bir duyuşsal aidiyetin parametreleridir.¹¹⁵ Duygusal anlamda fakültesine aidiyet geliştirmiş öğrenciler, söz konusu mekan yalnızca devlet yapılanmasındaki sosyal bir kurum olarak değerlendirmezler, aynı zamanda bireysel varlıklarının ve yaşamlarının bir geliştiricisi, dönüştürücüsü şeklinde algırlar. Zira güçlü duyuşsal aidiyete sahip öğrencilere göre fakültede öğrenilen içerikler özünde değerlidir ve bireysel hedeflere ulaşmada ihtiyaç duyulan kritik araçlardır. Özdeşleşme olarak özetleyebileceğimiz bu algısal düzey duyuşsal aidiyeti tanımlamamızı sağlayan açıklayıcı bir göstergedir.¹¹⁶

¹¹³ Gibbs - Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, 11.

¹¹⁴ Ellen A Skinner - Michael J Belmont, "Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year", *Journal of Educational Psychology* 85/4 (1993), 575.

¹¹⁵ Kristin E. Voelkl, "Identification with School", *American Journal of Education* 105/3 (1997), 296.

¹¹⁶ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 18.

Duyuşsal aidiyet, öğrencilerin fakülteye ve öğretmene verdiği duygusal tepkiler vasıtasıyla ölçülebilirken, kişinin fakülteyle ve alanla kendi arasında sağladığı özdeşleşme ile de ölçülebilir. Yüksek duyuşsal aidiyet geliştirilen durumlarda öğrenciler, bir aktiviteye zaman ve mekân farkındalığını kaybedecek kadar dahil olabilirler.¹¹⁷ Bu noktada eğitimciler öğrencilerin kaygıdan uzak olumlu duygular geliştirmelerini ve konunun öğrenmeye değer olduğunu düşünmelerini isterler. Yine de bilinmelidir ki; duyuşsal aidiyetin, dersin önemli ve faydalı olduğuna inanmanın başarı ile doğrudan bir ilişkisi yoktur, fakat bilişsel aidiyeti ve çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını artırarak işlediği görülmektedir. Ayrıca duyuşsal aidiyetin kuvvetli olması bireyin daha sonraları alanı ile ilgili derin okumalar yapması ve mecbur olmadığı halde ek dersler alması gibi eylemlerine zemin hazırlayabilir.¹¹⁸

1.1.3.3. Davranışsal Aidiyet

Davranışsal aidiyetin yaygın olarak kullanılan üç tanımı mevcuttur. Bunlardan ilki; fakültede belirlenen kurallara ve sınıf normlarına uymak gibi istendik davranışlara sahip olmaktır. Ayrıca fakültede problem çıkararak, suç işleyerek ya da suça dahil olarak başını belaya sokmak, fakülteyi önemsememek, mazeretsiz fakülteye gelmemek gibi olumsuz davranışlardan arınmış olmayı da kapsar. İkinci tanım öğrencinin öğrenmek için harcadığı çabası, ısrarı, konsantrasyonu, dikkatini toplaması, soru sorması, sınıf içi bilimsel tartışmalara katılması ve akademik görevlere iştirak etmesi gibi davranışları ön plana çıkarır. Üçüncüsünde ise fakülte kapsamında yapılan sportif faaliyetlere, öğrenci topluluklarına ve fakülte yönetimi gibi ders dışı çalışmalara katılım yer almaktadır.¹¹⁹

Fakülte tarafından düzenlenen, üniversite kapsamında gerçekleşen veya eğitim alanına ait ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım düzeyi ile anlaşılabilen davranışsal aidiyet, öğrencinin almaya devam ettiği eğitim bağlamında gözlenebilen davranışları hakkında veri sunmaktadır.¹²⁰ Bir başka deyişle öğretmenler, öğrencilerin çaba sarf etme, ısrarlı olma ve yardım arama konusunda istekli olup olmadıklarını kolaylıkla görebilir. Dikkatli bir öğretmen, öğrencilerinin kendilerine verilen görev ve sorumluluklar üzerinde ne kadar çalıştıklarını, dikkatlerinin kolay dağılıp dağılmadığını, zorlandıklarında verdikleri tepkileri ve anlamadıkları

¹¹⁷ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 63.

¹¹⁸ Linnenbrink - Pintrich, “The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom”, 125-126.

¹¹⁹ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 62.

¹²⁰ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 64; Jeremy D Finn, “Withdrawing from School”, *Review of Educational Research* 59/2 (1989), 128; Arastaman, “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, 104.

hususlarda yardım istemeye açıklıklarını tespit edebilir. Öğretmenler, öğrencilerini izleyerek davranışsal aidiyet düzeylerini kolayca anlayabilir ve en üst düzeye çıkarmaya çalışır.¹²¹

Yaygın olan anlayış, akademik veya akademik olmayan fakülte etkinliklerine katılmak gibi davranışlar arasında ayırım yapılmamasıdır. Ancak Finn, sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinliklerin farklı dereceleri olduğunu öne sürerek bu dereceleri dört seviyede gruplandırmaktadır. Derecelendirme ölçütleri olarak hocanın sorusuna cevap verme önceliği, yönergelere ve temel sınıf gerekliliklerine uyma gibi hususların baz alınması göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci inisiyatifi gerektiren etkinliklerin davranışsal aidiyet üzerinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Finn, öğrencilerin özerkliğinin yaşa bağlı olarak arttığını öne sürüp onların yaş aldıkça katılıma eğimli hale geldiğini savunmuş, sonuçlar hep pozitif olmasa bile, aidiyet, fakülteye değer verme ve alanıyla özdeşleşerek bunu bir kimlik haline getirme olgularının yaşla aynı doğrultuda güçlendiğini iddia etmiştir. Bunların yanı sıra o, bireyin fakülte ile ilişkilerinin, faaliyetlere katılmayı aksatmasının ya da büsbütün vazgeçmesinin, başarıda düşüş ile duygusal ve fiziksel geri çekilmeyle sonuçlanacağını altını çizmiştir.¹²²

Davranışsal aidiyet izlenebilir bir yapıda olmasına bağlı olarak, diğer aidiyet boyutlarını yordayabilmek açısından kritik bir öneme sahiptir ve akademik aidiyeti ya da fakülte terkine kadar giden aidiyet yoksunluğunu önceden tespit etmede güçlü ipuçları sunan bir faktördür. Fakülteden kaçınma ve devamsızlık gibi fakülte aktivitelerinden fiziksel olarak çekilmeyi içeren eylemler, fakülteyi bırakmanın en güçlü göstergeleri olabilir. Hatta fakülte terki gibi başarının uzun süre devam etmesinde de davranışsal aidiyet, duyuşsal aidiyetten çok daha fazla etkili olabilir. Çünkü davranışsal aidiyet, duyuşsal aidiyet ile akademik yeterlilik arasındaki bağlantıyı kurma, koruma, geliştirme görevini yürütmektedir.¹²³ Öğrencilerin düşünme biçimlerinin eyleme dönüşen gözlemlenebilir yönleri üzerinden değerlendirilen davranışsal aidiyet; akademik yeterlilik, aktif ve işbirlikli öğrenme gibi faktörlerin gözlenmesiyle anlaşılabilirken, öğretim uygulamaları ile öğrenci davranışları arasındaki ilişki üzerinden de tanımlanabilir. Tüm bunların yanı sıra davranışsal aidiyet, öğrencilerin akademiyle ya da akademik işlerle nasıl ve ne derece vakit geçirdiklerini sorgulaması yönüyle, aidiyetin daha uzak sonuçlarını tespit etme gücüne sahiptir. Bunun nedeni herhangi bir öğrencinin, farklı kültürlerden insanları anlamak, kişisel değerlerini geliştirmek ve toplumun refahına katkıda

¹²¹ Linnenbrink - Pintrich, "The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom", 123.

¹²² Finn, "Withdrawing from School", 133.

¹²³ Virginie Hospel vd., "Multidimensionality of Behavioural Engagement: Empirical Support and Implications", *International Journal of Educational Research* 77 (2016), 38-39.

bulunmak gibi özel yaşam becerilerini ortaya koymasıştır. Zira akademik öğrenmeler gelecek zamanlara uygulama olarak taşınırken güçlü bir aidiyet, öğrenmeleri erdeme dönüştürerek hem karaktere hem de topluma fayda sağlayacak bir değişime neden olmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm, gözlemlenebilir olması yönüyle, davranışsal aidiyetin uzak sonuçlarıdır.¹²⁴

Nihayetinde öğrenci aidiyetinin boyutlarının karmaşık yapıları ele aldığında üç sonuca ulaşılmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin yüksek düzeyde aidiyet göstermeleri, marjinal olmaktan veya zayıf aidiyet duygusu taşımaktan niteliksel olarak farklıdır. Zira zayıf aidiyet, yüksek aidiyetin özelliklerinden yoksun olmak anlamına gelmez. Örneğin, aidiyet duygusu zayıf olan öğrenciler pasif kimseler değildir ve bir faaliyete dahil olmamayı kendileri seçerler. Benzer şekilde, başarmak için bir yönelimden de yoksun değildirler. Aksine, bir an evvel görevi yerine getirip ondan kurtulmaya odaklanabilirler. Bir başka deyişle aidiyet duygusu zayıf öğrenciler süreci çileli olarak algıladıkları ve öğrenmenin hazzını duyumsamadıkları için hızlı bir şekilde sonuca ulaşmaya çalışabilirler. Varılan ikinci sonuç; öğrencilerin farklı aidiyet duygusu seviyeleri arasında gidip geldikleridir. Söz konusu iniş çıkışların, bireyin öz-yeterlik algısı, motivasyonu ve bir konu alanına duyduğu ilgi gibi iç faktörlerden ve sınıf içerisinde deneyimlediği öğrenme-öğretme süreçlerinin doğası gibi dış faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci aidiyetinin boyutları için yapılan son çıkarım, bilişsel aidiyet için kişilerin önce sınıfta bulunmaları ve bir dereceye kadar duygusal rahatlık ve bağlılık yaşamaları gerektiğidir. Yani özünde, davranışsal ve duyuşsal aidiyet, bilişsel aidiyetin ön koşullarıdır. Sınıf içerisinde mevcut bulunmak ve alanına bağlılık beslemek, öğrencilerin aidiyet düzeylerini yükseltmeyi amaçlayan girişiminin temel ilkeleridir.¹²⁵

1.1.4. Öğrenci Aidiyetinin Özellikleri

Bir öğrencide akademik aidiyetin oluşması ve gelişmesi için gerekli olan birtakım faktörler mevcuttur. Bunların alanyazında süreklilik ve yoğunluk, değişim ve işlenebilirlik biçiminde sınıflandırıldığı gözlenmektedir. Objektif olarak konuya yaklaşıldığında öğrenci aidiyetini bu değişkenlerden bağımsız olarak ele almanın hatalı sonuçlara sebebiyet vermesinin kaçınılmazlığı göze çarpmaktadır. Zira bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak tasnif edilen aidiyet biçimlerini tanımlamaya aracılık eden duygu, düşünce ve davranış biçimlerinin sürekliliği, yoğunluğu, mahiyeti ve işlenmeye müsait olan ya da olmayan yapısı, akademik aidiyetten bahsetmek noktasında kritik bir zorunluluktur.

¹²⁴ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 15; Kahu, “Framing Student Engagement in Higher Education”, 5.

¹²⁵ Gibbs - Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, 11.

1.1.4.1. Süreklilik ve Yoğunluk

Akademik aidiyet bireyin kim olduğunu, neye eğilim gösterdiğini, öğrenme çabasını ve konsantrasyonunun yoğunluğunu tanımlamak için kullanılan bir yapıdır; ancak kolaylıkla gözlemlenebilen bir niteliğe sahip değildir. Her şeyden evvel bireyin harcadığı çaba bir süreç içinde değerlendirilmeli ve genel gidişatının yönü giderek artan bir seyir izlemelidir. Yani bahsi geçen husus aidiyet duygusu hissetmek ya da hissetmemek şeklinde keskin sınırlara sahip olan net ikili bir durum değildir. Aidiyet düzeyleri; akademik çalışmalara katılım oranı, konsantrasyonun yoğunluğu, dışa vuran coşku hali, ifadelerinde gözlemlenen ilgi ve alaka, kendisine verilen işin tamamlanmasında gösterilen özenin derecesi gibi dolaylı göstergeler vasıtasıyla tahmin edilmeli veya bunlardan çıkarım yapılmalıdır. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır. Bir öğrenci bahsi geçen tüm özellikleri iyi bir seviyede sergilemesine rağmen yüksek bir aidiyet duygusuna sahip olmayabilir ve tüm bunların ardında bilme, anlama ve beceri kazanma gibi gerçek aidiyet ölçütlerinden ziyade yalnızca fakülte rutinlerine uyma konusundaki motivasyonu bulunabilir. Zira gerçek bir aidiyet ve uyum sağlama arzusu dış gözlemde birbirine karışma ihtimali kuvvetli olan iki farklı duygudur.¹²⁶ Bu noktada en doğru tespiti yapabilmek için bilişin, duyguların ve davranışların aidiyet fikrinin altında birleştirilmesi gerekmektedir; çünkü tek bir bileşenden yola çıkarak anlamaya çalışmak hatalı sonuçlara ulaşmaya neden olabilir. Gerçekte bu süreçler birbiriyle güçlü bağlara sahiptir ve birinin diğerinden bağımsız olması düşünülemez.¹²⁷

Bir öğrencinin herhangi bir şekilde fakülteyi benimsemesi, derslere ve etkinliklere katılım sağlaması ya da tam tersi bir tavır olarak kendisini bulunduğu ortama yabancı hissetmesi, kısacası hem aidiyet hem de fiziksel ve duygusal geri çekilme hali ilk yıllardan itibaren başlayan, dinamik ve inişli çıkışlı bir süreçtir. Üniversiteye ilk giriş, ilk gözlemler ve uyum süreçleri içerisinde tohumları atılan aidiyet duygusu fakülte yılları boyunca beslenerek büyür ve zamanla kendiliğinden şekillenen bir alışkanlık halini kazanır. Bu noktada bireyin kendi alanına olumlu ve güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmesi, kendini yetiştirmesine ve eğitimini kimliği haline getirmesine neden olurken, bulunduğu yere uygun olmadığını düşünme ve neticede aidiyet duygusu yoksunluğu yaşama, başarısızlıkla hatta fakülte terkiyle sonuçlanabilir. Alanyazın incelendiğinde aidiyet duygusunun yoğunluğunun, yoksunluğunun ve süreklilik derecesinin, öğrenci başarısı ve fakülte terkiyle doğrudan bağlantısı olduğu izlenimine ulaşılmaktadır.¹²⁸

¹²⁶ Newmann, “The Significance and Sources of Student Engagement”, 13.

¹²⁷ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 61.

¹²⁸ Finn, *School Engagement & Students at Risk*, 2.

Literatüre bakıldığında aidiyet teriminin yerine sıklıkla bağlılık, katılım gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramsal karmaşa esasında aidiyet kelimesinin derinliğini göstermesi bakımından değerlidir; zira katılım düzeyi veya derecesinde niteliksel farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir. Bilişsel aidiyet herhangi bir konuyu ezberlemek ve sınavı başarıyla verdikten sonra bilgileri zihinden silmek gibi en basit düzeyden, anlamaya, değerlendirmeye, analizler ve sentezler yapmaya hatta üst bilişsel stratejileri kullanarak ortaya yeni bilgiler koymaya kadar uzanabilir. Duyuşsal aidiyette bu durum üniversite kazanmış olmanın sevinciyle başlayarak, derin bir değer vermeye, hatta kendi varoluşuyla özdeşleşmeye kadar ilerleyebilir. Öğrencide davranışsal aidiyetin en basit gözlenebileceği hal içinde bulunduğu ortamın kurallarına uymasındır. Oysa öğrencinin aidiyet duygusu derinleştikçe, derslere devam etme çabası, ödevlere-görevlere gönüllü ve istekli katılım, hatta alanıyla ilgili fakülte dışındaki gelişmeleri takip etme, müfredat harici kitapları okuma ve yeni bilgileri araştırma biçiminde pek çok seviye ortaya çıkabilir. Söz konusu niteliksel farklılıkların çeşitliliği, derinliği ve sürekliliği akademik aidiyetin yoğunluğunun belirleyicileridir. Yoğunluğun değişime açık olan bu potansiyeli, aidiyeti arzu edilen bir sonuç haline getirir. Aidiyetin bir kez kurulmasının ardından, sıradışı sebeplerle engellenmediği müddetçe, kendiliğinden artacağını varsaymak mantıklıdır ki böylece ilgi ve alaka duyulan hususların daha uzak sonuçlarını iyileştirme noktasında katkı sağlayabilir.¹²⁹

1.1.4.2. Değişim ve İşlenebilirlik

Aidiyet duygusunun net olarak anlaşılabilmesi için zıddı olan yabancılaşma kavramıyla birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Günümüzde modern yaşamın belirli bir standarta bağlı olarak sürdürüldüğü, öğrencilerin istekli olmaktan ziyade, okumak zorunda oldukları düşüncesinden hareketle üniversiteye gittikleri, arzu duydukları alana değil puanlarının yettiği alana yerleştikleri iddiası savunulmaktadır. Zira üniversiteye yerleşmede resmi kurallar vardır ve hayat bu bağlamda ilerlemektedir.¹³⁰ Ayrıca modern yaşam cinsiyetlere, sosyal statülere ve ekonomik farklılıklara özgü senaryolar oluşturmuştur. Bireyler dahil oldukları bu sınıfsal senaryo sınırları içerisinde yaşam sürmektedir. Oluşmuş ve oturmuş bu sistem kişilerin hayalleri doğrultusunda önemli deneyimlerine izin vermediği gibi, yaratıcılığa, rahatsızlığa veya kişisel önemlere de müsaade etmemektedir. Bu perspektiften bakıldığında, yükseköğretime yabancılaşmanın, öğrencilerin kendi içinde bulundukları belirli sosyal

¹²⁹ Fredricks vd., “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, 61; Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 20.

¹³⁰ Fidan Korkut-Owen vd., “Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/3 (2012), 135-151.

koşullardan kaynaklanabileceğini görmek mümkündür; çünkü öğrenci, kendisi için bir anlam ifade eden kişisel amaçlarına yabancılaşmıştır.¹³¹ Yükseköğretime giren ve deneyimleyen bir öğrenci, üyelerin inanç ve değerlerinin muhtemelen şahsî deneyimlerinden çok farklı olduğu dolayısıyla zorluklarla gerilimler ortaya çıkardığı bir kültür ortamına dahil olur. Öğrenci akademik disiplini benimseme noktasında yalnızca akademisyenler tarafından kabul edilebilmek baskısı altında değildir, aynı zamanda sosyal kimliğinin inşasında önemli ötekiler haline gelen öğrenci arkadaşlarından oluşan yeni ve bilinmeyen bir sosyal gruba katılmıştır. Kısacası birey fakülteye başladığında bir yabancı olarak başlar ve aidiyet duygusu gelişene kadar çeşitli kopukluklar yaşar.¹³²

İlgili koşullar altında ilahiyat fakültesine başlamış bir öğrencinin aidiyet geliştirebilmesi için bir dizi düşünsel, davranışsal ve duygusal değişimden geçmesi gerekmektedir. Yabancılaşmanın ve de zıddı olan aidiyet duygusu birbirine ters orantılıdır yani aynı doğru üzerinde bir kavramdan uzaklaşmak diğerine yakınlaştırır. Ancak bu iki kavram sabit değildir, değişebilir ve işlenebilir. Bir başka deyişle bir olguya bağlılık halinden o olgudan kopmaya doğru bir süreklilik hali yani fakülte öğrencisinin alana, derslere, araştırmalara, görevlere ya da okuduğu üniversiteye karşı farklı düzeylerde ilgi ve katılım gösterebileceği çeşitli aidiyet seviyeleri bulunmaktadır. Aidiyetin bireyin içinde bulunduğu bağlamla etkileşimi sonucu oluşması ve ortamda meydana gelen değişimlere karşı duyarlı olması, bu duyguyu değişken yaparak işlenebilir ve şekillendirilebilir bir niteliğe kavuşturur. Haliyle bir öğrencinin içsel ya da dışsal nedenlere bağlı olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan farklı düzeylerde aidiyet sergilemesi olasılık dahilindedir. Bazı öğrenciler fakülte kurallarına uyma, derslere devam gibi davranışsal aidiyete ait özellikleri aralıksız sürdürürken, aynı öğrenci ders esnasında sıkılma, uyuma, farklı şeylerle ilgilenme gibi duyuşsal açıdan ya da sınava odaklı ve ezbere dayalı öğrenmeler gerçekleştirerek bilişsel anlamda düşük aidiyete sahip olabilir. Kısacası bir öğrencinin aidiyetin tüm boyutlarında tutarlı ve süregelen tek bir seviyede olması beklenemez.¹³³

1.1.5. Aidiyet Duygusunun Eksikliği

Aidiyet duygusu bireyin yaşam süreci boyunca, edindiği tecrübelerin, dahil olduğu ortamların, hayatına giren ve çıkan kimselerin etkisiyle inişli ve çıkışlı bir seyir izlemektedir. İnsanlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etmenlerle birlikte, şahsi, zamana ya da mekâna dayalı

¹³¹ Sarah J. Mann, "Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement", *Studies in Higher Education* 26/1 (2001), 11.

¹³² Colin Bryson - Len Hand, "The Role of Engagement in Inspiring Teaching and Learning", *Innovations in Education and Teaching International* 44 (2007): 349-362.

¹³³ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 20-21.

değişimler neticesinde tekrar tekrar sosyal ilişkiler kurmak durumundadır. Bu yenilenme ve dönüşüm mekanizması yeni ilişkilere kapı aralarken aynı zamanda var olan ilişkilerde evrilmeye neden olma potansiyeline de sahiptir. Söz konusu süreç yaşanırken, birey kendisini doyurmayan ilişkileri ardında bırakarak, huzur bulduğu ilişkilere geçiş yapabilir.¹³⁴ Oysa yeterli düzeyde sosyal etkileşim içerisinde bulunan ve aidiyet tatmini yaşayan bireyler var olan ilişkilerini korumaya ve yeni bağlılıklara mesafeli olmaya eğilimlidirler. Bu varsayım insanların aidiyet düzeyinin, ilişki ağlarının çokluğu tarafından belirlenmediğini, ancak kişinin gereksinimlerinin karşılanması ile doğru orantılı olarak aidiyetinin güçlendiğini göstermektedir. Sürdürülen bir ilişki ya da etkileşim içerisinde aidiyet tatmini ne derece önemli ise, yoksunluğu da o derece önemlidir.¹³⁵

Bireyin temel motivasyon kaynakları arasında yer alan aidiyet duygusunun yoksunluğu; psikolojik sağlığın bozulması, içsel motivasyon eksikliği, üretkenlik kaybı gibi bir çok problemi beraberinde getirmektedir.¹³⁶ Maslow, insanın ihtiyaçlarına odaklandığı hiyerarşik çalışmasında, fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyacı karşılanan kimselerin, sevmeye, sevmeye ve ait olmaya dair yoğun bir gereksinim duyacağını ve bu duyguların tatmin edilmemesi durumunda uyumsuzluk ve daha ciddi psikopatolojik sıkıntıların ortaya çıkacağını vurgulamaktadır.¹³⁷ Aidiyet duygusunun yoksunluğu, amaçsızlık, derin bir boşluk içinde bulunma ve hiçbir şeye tutunamama gibi hislerin oluşmasına neden olabilir. Hayatını bu tarz olumsuz duygular içinde sürdürmeye çalışan kimselerin, kendisi, bugünü ve geleceği hakkında sağlıklı kararlar verebilmesinin olasılığı zayıftır.¹³⁸ Zaten bu noktada bireyin ilk eğilimi, huzur bulduğu ve kendisini ait hissettiği bir yöne meyletmek olacaktır. Ancak her durumda kişinin sağlıklı bir aidiyet gerçekleştirmesi ve bulunduğu yere uyum sağlaması beklenemez. Bazen insanlar kendilerini, yaşadıkları olumsuz tecrübeler nedeniyle bir yapbozun fazla parçası gibi, hiçbir kareye ait değilmiş gibi hissedebilir ve bu dünyada fazlalık olduklarını düşünerek ciddi boyutta bir aidiyet yoksunluğu yaşayabilir. Herhangi bir aidiyet duygusu geliştirememiş kimseler, toplum içerisinde kendisini savunmasız hissedebilir, güvende olmadığını düşünebilir ve bu doğrultuda stres, yalnızlık, istenmeme gibi duygulara kapılabilir ve hatta bu durum

¹³⁴ Suat Taşkesen, *Modern Dünyaya Özgü Bir Aidiyet Anlatısı: Aidiyet Siyaseti* (Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018), 36-38.

¹³⁵ Suat Taşkesen, *Modern Dünyaya Özgü Bir Aidiyet Anlatısı: Aidiyet Siyaseti*, 36-38.

¹³⁶ Baumeister - Leary, "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation", 497-498; Richard M. Ryan - Edward L. Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology* 25/1 (2000), 65; Gökmen Arslan - Ahmet Tanhan, "Ergenlerde Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yaşadıkça Eğitim* 33/2 (2019), 319.

¹³⁷ Maslow, "A Theory of Human Motivation", 380-381.

¹³⁸ Keskin - Seferoğlu, "Öğretmen Adaylarının Aidiyet Duyguları ve Araştırma Topluluğu Algılarıyla İlgili Bir İnceleme", 92.

nihayetinde intihara kadar gidebilir.¹³⁹ Araştırmalar, bireyin aidiyet algısı düştükçe kendisinin tehdit altında olduğuna dair inancının yükseldiğini göstermektedir.¹⁴⁰ Dolayısıyla aidiyet yoksunluğu yaşayan bireyler, enerjilerini topluma faydalı icraatlar gerçekleştirmekten ziyade kendilerini korumaya harcamaktadır.¹⁴¹

Bireyin mutluluğu, aile içi ilişkiler, ikili ilişkiler, dostluk, komşuluk ilişkileri gibi kurabildiği kişisel birtakım ilişkilerle doğrudan bağlantılıyken, hangi türden bir ilişkisinin olduğu bu hususta çok büyük önem arz etmemektedir. Ancak yakın sosyal bağlar kuramayan kimselerin depresyona ve olumsuz duygulara yatkın oldukları görülmektedir.¹⁴² Hatta söz konusu bağların yoksunluğu, bireyde yalnızca psikolojik sıkıntılar doğurmamakta aynı zamanda fizyolojik problemlere de kapı aralayarak insanların sağlığına etki etmektedir.¹⁴³ Aidiyet duygusu tatmin edilmemiş kişilerin bağışıklık sistemleri daha zayıf, beslenme düzensizlikleri daha fazla olup, bu kimseler çeşitli hastalıklara yakalanmaya daha yatkındırlar.¹⁴⁴

1.2. Motivasyon

İnsanlarda bir davranışın ortaya çıkmasında, yönünün belirlenmesinde ve sürdürülmesinde güçlü etki potansiyeline sahip olan, söz konusu davranışı anlamlı kılan, içsel ve dışsal dürtülere güdü adı verilir.¹⁴⁵ Bireyin güdülerinin etkisiyle bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir davranış oluşturma süreci ise motivasyon/güdülenme kavramı ile tanımlanır.¹⁴⁶ Motivasyon, etimolojik anlamda Latince “movere”¹⁴⁷ ve Fransızca “motive” kelimelerine dayanan bir sözcüktür¹⁴⁸ ve Türkçedeki tam karşılığı “isteklendirme”dir.¹⁴⁹ Motivasyon

¹³⁹ Emile Durkheim, “İntihar: Toplumbilimsel İnceleme”, çev. Özer Ozankaya, (Ankara: İmge Kitapevi, 1992), 219-244; Bağde Yılmaz Savaş, *Koro Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeylerine Etkisi* (Bursa Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 5-6.

¹⁴⁰ Gözde Özer vd., “A Pilot Study: is Belonging one of the Effective Factors for Perception of Cities?”, *Anatolian Journal of Psychiatry* 21/3 (2020), 286.

¹⁴¹ Raba, *Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Bağımlılık ile Utandırılma Korkusu Aidiyet Duygusu ve Sosyal Onay İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 14.

¹⁴² Baumeister - Leary, “The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation”, 506; Ali İhsan Çuhadar, *Lise Öğrencilerinin Bilgi Edinme ve Katılım Hakları ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki* (Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021), 42.

¹⁴³ Christopher D. Slaten, “School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions”, *The Educational and Developmental Psychologist* 33/1 (2016), 1; Ethem Gürhan, *Roman İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularının İncelenmesi* (Necmettin Erbakan Üniversitesi, Doktora Tezi, 2023), 35-36.

¹⁴⁴ Taşkesen, *Modern Dünyaya Özgü Bir Aidiyet Anlatısı: Aidiyet Siyaseti*, 38.

¹⁴⁵ Clifford T. Morgan, “Dürtüler ve Güdülenme”, çev. Aydan Gülerce, *Psikolojiye Giriş*, ed. Sirel Karakaş - Rükzan Eski (Ankara: Eğitim Yayınevi, 2010), 172.

¹⁴⁶ Reziwanguli Yusupu, *Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Kararları ile Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 53.

¹⁴⁷ Ayhan Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 149.

¹⁴⁸ Semai Tuzcuoğlu, “Motivasyon (Güdülenme)”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Ayşen Bakioğlu (Ankara: Nobel, 2018), 297-320.

¹⁴⁹ Türk Dil Kurumu Sözlükleri, “Motivasyon” (Erişim 25 Eylül 2024).

“Davranışa amaç veya yön veren ve insanlarda bilinçli veya bilinçsiz düzeyde işleyen itici güç”tür.¹⁵⁰ Bu güç bireyi amacı için çalışmaya ya da istenmeyen durumdan korunmaya, kurtulmaya sevk eder.¹⁵¹ Dolayısıyla motivasyon, kişinin ihtiyaçlarına ulaşabilmek için sergilediği davranışlarda ve amacına ulaşmak maksadıyla harcadığı çabada gözlemlenebilir.¹⁵² Kökenleri eylemde bulunmak ve hareket etmek manalarına gelen güdülenme, bireyi bir davranışa yönlendiren, bu davranışın sürekliliğini, düzenini, çizgisini ve amacını belirleyen, içsel ve dışsal faktörlere bağlı olarak eyleme geçiren mekanizmalardır.¹⁵³ Bir başka deyişle bireyin belirlenen ve ulaşması istenen hedefe doğru yönelmesini, o yönde harekete geçmesini sağlayan zihinsel bir durum olarak ifade edilen motivasyon, aktivitenin başlatıldığı ve devam ettirildiği bir süreç biçiminde değerlendirilir. Bu noktada motivasyonun içsel dürtüler, uyarana karşı tepkisel davranışlar, duygular, düşünceler, inançlar ve etkiler üzerinden anlaşılabilecek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yani bir bakıma motivasyon, bir etkinliğe dahil olmak için duyulan istekliliğin seviyesini tespit eden tüm etmenlerin oluşturduğu bir durumdur ve kişilerin eyleme geçme arzusu bu eylemin varlığından daha önemlidir.¹⁵⁴

Güdülenme dürtüsü insanın yaratılıştan sahip olduğu bir fenomendir ve çevreye, dış uyaranlara, organizmanın ruh haline, ulaşmak istenen amaca, bireyin eğilimlerine ve hedefe ulaşma araçlarına karşı duyarlıdır.¹⁵⁵ Bu noktada motivasyonun üç temel ögesi ortaya çıkmaktadır ki bunlar; gereksinim, amaç ve davranıştır. Gereksinim, organizmanın hissettiği eksikliği, tatmin etme ihtiyacı duyduğu dürtüleri ve itkileri ifade eden bir kavramdır. Dürtülerin kaynağı toplumsal temelli dış etkenlerken, itkiler bio-fizyolojik temelli iç etkenlere dayanır. Dürtüler ve itkilerin etkileşime girmesi sonucu güdülenme gerçekleşerek davranışın yönünü belirler.¹⁵⁶ Bu bağlamda gereksinim duymayı motivasyonun başlangıç noktası olarak kabul etmek gerekir. Yani bireyin herhangi bir şeye ihtiyaç hissetmesi, eksik olanı tamamlama arzusu veya yoksunluğunu doyurma isteği itici bir güç olarak devreye girer.¹⁵⁷ Güdülenmenin, ortaya çıkan davranışın sebebinin anlaşılması için muhtaç olunan açıklama olduğu söylenebilir.

¹⁵⁰ APA Dictionary of Psychology, “Motivasyon”, (Erişim 21 Temmuz 2025).

¹⁵¹ Betül Aydın, “Öğrenmenin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, ed. Betül Aydın (Ankara: Nobel, 2020), 172.

¹⁵² Gülten Ülgen, *Eğitim Psikolojisi* (Ankara: Nobel, 2022), 52.

¹⁵³ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 149; Cemal Tosun, “Din Eğitiminde Motivasyon”, *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, (Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017), 359.

¹⁵⁴ M. Hülya Ünal Karagüven, “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12/4 (2012), 2600.

¹⁵⁵ Zeynep Ece Tezel, *Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkide Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolünün İncelenmesi* (Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 23.

¹⁵⁶ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 149-150.

¹⁵⁷ Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 77.

Nedenlerin ortaya çıkmasında öğrenilmiş yaşantıların, sosyal ve kültürel ortamların etki düzeyi yüksektir. Motivasyon kişilik özellikleri ve benlik kavramının yanı sıra geçmiş tecrübelerden, çevresel etkenlerden, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığından doğrudan etkilenir.¹⁵⁸ Şemsiyesi altına; ilgi, merak, öz saygı, kaygı, başarı motivasyonu, yükleme, istek düzeyi, pekiştirme teorisi, kontrol odağı, güç güdüsü, öğrenilmiş çaresizlik, öz-yeterlik ve beklentiler gibi birçok konuyu toplayan motivasyon teriminin tanımları da çeşitlidir.¹⁵⁹

Bireyin ihtiyaçları genel anlamda bilişsel, duygusal ya da fizyolojik niteliktedir ve iç içe geçmiş, karmaşık bir yapı arz etmektedir. Motivasyon ile bahsi geçen ihtiyaçların karşılanması birbiriyle bağlantılı iki farklı oluşumdur. İnsandaki başarı ihtiyacı bu gereksinimlerden yalnızca biridir ve önem verilen bir işi kusursuz biçimde yapma isteği olarak tanımlanabilir. Yetersizlik duygusu, aşağılık kompleksi, başaramama korkusu, muvaffak olmanın verdiği haz bireyi başarmak istemeye sürükleyen gerekçelerdir.¹⁶⁰ Kişide başarma ihtiyacının oluşmasında hem maddi imkânlarla erme, dünyevî fayda elde etme temelli güdülenmeler, hem de manevi kazanımlar, duygusal doyumlara ve tatmin duygusu gibi içsel güdülenmeler vardır. Bunlara ek olarak birey başarmanın hazzını yaşayıp manevi dinginliğe ermiş kimseleri markajına alarak onların yaşamı üzerinden motivasyon kurabilir. Zira motivasyon bireyi zihin dünyasında başarı olarak belirlediği kriterlere ulaştırmak için hareket ettiren güçtür. Ancak herkes başarıya ulaşmasında aracılık edecek araçları ve yöntemleri kolaylıkla bulamayabilir. Bu tarz bir sorun baş gösterdiği vakit insan iç dünyasında yaşanan çatışmaların etkisiyle bunalıma girebilir ve belirli bir motivasyon kaybı yaşayabilir. İşte insanın ruhsal bir çöküşe geçtiği çatışma zamanlarında daha evvel başarmış olan kimseler kendileri için motivasyon modeli haline gelirler. Zira bu kimselerin yaşam tecrübeleri, kaç kere kaybedip kaç defa baştan başladıkları, keşfettikleri kestirme yollar ve tavsiyeleri aynı hazzı ulaşmak isteyen diğerlerine rehberlik edecek niteliğe sahiptir.¹⁶¹

1.2.1. Akademik Motivasyon

Eğitim kurumunun ulaşmak istediği hedeflere erişebilmek için öğretim yöntem ve tekniklerine başvurmak gerekmektedir. Ayrıca yönetim stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin etkin katılımlarının sağlandığı verimli öğrenme süreçleri kurgulamak, eğitimi öğrenciler için

¹⁵⁸ Hikmet Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, *Kastamonu Education Journal* 17/1 (2009), 36.

¹⁵⁹ Barbara L. Martin - Leslie J. Briggs, *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research* (Educational Technology, 1986), 201.

¹⁶⁰ Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 38.

¹⁶¹ Cihad Doğan, “Denize Doğru” Kitabının MC Clelland’ın Başarma İhtiyacı Teorisi, Gazali’nin Bütüncül İhtiyaçlar Teorisi ve İbn-i Haldun’un İhtiyaçlar Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi”, *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* 4/2 (2022), 2-3.

sürdürülebilir ve keyifli bir hale getirebilir. Bu noktada öğretim elemanlarına, uygun eğitim ortamları tasarlamak ve sınıf yönetimini gerçekleştirmek gibi önemli görevler düşmektedir. Bahsi geçen uygulamalar ve güdülenme arasında etki tepki ilişkisi bulunduğu için, öğrencinin motivasyonunu diri tutmak öğretim elemanının donanım ve gayretiyle bir nevi bağlantılıdır. Akademik motivasyonun çıktısı performans ortaya koymak ve öğrenmektir.¹⁶² Motivasyon, öğrenmede kritik bir role sahiptir¹⁶³ ve ölçülmesi zordur. Bir öğrencinin hemen hemen her şeyi öğrenebilmesi için potansiyelini ortaya çıkaran öğrenme isteği, etkili öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olarak işlev görür.¹⁶⁴

Kavramsal değişimde olduğu gibi öğrenme zor olduğunda, öğrencilerin öğrenmenin kolay olduğu duruma göre daha fazla çaba göstermeleri ve daha ısrarcı olmaları gerekir. Bu nedenle, bireyde öğrenme motivasyonu veya “sürekli öğrenme dürtüsü” bulunması esastır. Ancak öğrenmenin zorluğu arttığında motivasyon azalabilir. Ayrıca motivasyon, öğrencilerin strateji kullanımı, bilgi düzeyi, bağlam ve öğrenme ortamının diğer unsurları ile etkileşime girer. Bu etkileşimler bilimsel başarı ve kavramsal değişimle ilgili olduğu için, motivasyonun hala anlaşılamayan karmaşık etkileşimlerin bir sonucu olduğu söylenebilir. Ayrıca bilimde zorluk yaşayan risk altındaki öğrenciler, öğrenme ve anlamaya odaklanmak yerine metindeki bilgileri ezberlemeye çalışabilirler. Araştırmalar, izole edilmiş gerçeklerin ve kavramların ezberci öğrenimine aşırı vurgu yapılmasının, öğrencilerin bilimsel kavramları birbiriyle ilişkilendirme becerisine zarar verebileceğini göstermiştir.¹⁶⁵ Eğer fikirler ilk etapta yeterince anlaşılmaz ve sadece ezberlenirse, öğrencinin kavramsal değişime uğraması pek olası değildir. Kavramsal değişimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi bilgileriyle kendilerine sunulan bilgi arasındaki farkın farkında olmaları ve yeni bilginin anlaşılır, makul ve potansiyel olarak yararlı olması gerekir. Bu koşullar ezberlemekten ziyade derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Bu nedenle, risk altındaki öğrencilerin kavramsal değişime uğrama olasılıkları daha düşüktür ve sonuç olarak bilimsel bilgiyi öğrenmede başarısız olma olasılıkları daha yüksektir, bu da genellikle motivasyon kaybına neden olur. O halde öğrencilerin motivasyonlarını anlamak önemlidir. Neyin motive edici olduğunu bilerek, risk altındaki öğrencilerin öğrenmeyi daha da

¹⁶² Alım Selin Mutdoğan - Kutay Mutdoğan, “Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler”, *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute* 51 (2022), 3.

¹⁶³ Ahmet Ali Çanakcı, “Din Eğitiminde Motivasyon-Verimlilik Sorunu ve Çözüm Önerileri: Kur'an Kursları Örneği”, *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, (Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017), 77.

¹⁶⁴ Robert E. Slavin, *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*, çev. Banu İnanç, ed. Galip Yüksel, (Ankara: Nobel, 2019), 286.

¹⁶⁵ Cynthia Hynd - Jodi Holschuh - Sherrie Nist, “Learning Complex Scientific Information: Motivation Theory and Its Relation to Student Perceptions”, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 16/1 (2000), 24.

engelleyecek motivasyon eksikliğini aşmalarına yardımcı olmak¹⁶⁶ din eğitiminde kalitenin artırılması için kritik ehemmiyete sahiptir.

Öğrenmenin başında kendisini eğitime adanmış bir öğrencinin, devamsızlık yapan, derslerden ve ödevlerden kaçınan bir birey haline gelmesi, eğitimde motivasyonun önemli bir yere sahip olduğunun, korunması ve beslenmesi gerektiğinin göstergeleri arasındadır. Bu bağlamda motivasyon, tekrar tekrar yüzleşilmesi gereken kalıcı sorunlardan biri ve doğru anlaşılması icap eden kritik bir kavramdır. Literatürde zaman zaman kişisel yatırım terimi motivasyon kelimesinin yerine kullanılmaktadır. Bunun nedeni insanda motivasyonun başladığı ve bittiği yer olarak, kişiler tarafından gerçekleştirilen belirli eylemlerin kabul edilmesidir. Kendine yatırım yapmak anlayışı, herkesin zaman, enerji ve farklı kabiliyetler taşımak gibi belirli kaynaklara en başından sahip olduğu ön kabulüne dayanır; ancak asıl mesele bireylerin kendilerine ne zaman ve nasıl yatırım yapacağıdır. İşte tam bu nokta kişilerin motivasyonu ya da motivasyonsuzluğu ile açıklanır ve eğitim süreci boyunca katılımda ve sonucunda elde edilen çıktılarda yoğunluk, kalıcılık ve kalite üzerinden değerlendirilir.¹⁶⁷

Akademik güdülenme için eğitimcilere birtakım öneriler sunan Aydın'a göre; ilk olarak öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirmeler yapılmalıdır ve öğrenciler ile hocalar eğitim süreci boyunca birbirlerinden beklentilerinin neler olduğunu açıkça ifade etmeli, karşılıklı olarak empati temelli bir iletişim dili geliştirmelidir. İkinci olarak, algıda seçicilik ve ön yargısal yaklaşımın insanın eylemlerine ve öğrenmelerine yön veren karakteristik özelliği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin bireysel farklılıklarla sınıfta bulunduğu, her birinin isteklerinin, ihtiyaçlarının ve öğrenmelerinin bir diğerinden ayrıldığı, dolayısıyla güdülenme şekil ve düzeylerinin aynı olmayacağı akılda tutulmalıdır. Öğrenciler öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişkene karşı motivasyon ve başarılarının düşmesine yol açacak biçimde önyargılı bir tutum benimseyebileceği bilinmeli ve söz konusu ön yargıları düzeltmeye yönelik direktiflerle etkin ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaya gayret edilmelidir.¹⁶⁸

Aydın'a göre üçüncü olarak; öğrencinin eğitim süreci boyunca güdülenmesinde kuvvetli bir faktör olarak kendilik bilinci ve öz değer algısı değerlendirilmelidir. Bireyin kendisi

¹⁶⁶ Hynd – Holschuh - Nist, “Learning Complex Scientific Information: Motivation Theory and Its Relation to Student Perceptions”, 24.

¹⁶⁷ Martin L. Maehr - Heather A. Meyer, “Understanding Motivation and Schooling: Where We’ve Been, Where We Are, and Where We Need to Go”, *Educational Psychology Review* 9/4 (1997), 372-373.

¹⁶⁸ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 155-156; Ayrıca bkz. Aktaş, “Akademik Güdülenme İle Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, 1378-1379; Atilla Ergin - Hakan Karataş, “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/4 (2018), 868-874; Süleyman Karataş vd., “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 3/2 (2014), 31-34.

hakkındaki söz konusu bakış açısı sosyal bağlam içerisinde, kendisini başkalarıyla kıyaslamak biçiminde belirginleşir ve sevilme, beğenilmek, onaylanmak gibi arzularla sosyal saygınlık ve başarılı olma gibi gereksinimler duymaya başlar. Bu noktada öğrencilerin kendilik bilinci geliştirmeleri ve öz değer algılarının yüksek olması için, başarılı olmalarına zemin hazırlanmalı, kapasitelerine göre planlamalar yapılmalıdır. Basit öğrenmelerden bileşik öğrenmelere aşama aşama ve dengeli biçimde geçilmeli, öğrenci kapasitesinin üstünde bilgilerle boğulmamalı ve biktırılmamalıdır. Benzer şekilde başarıyı ölçme ve değerlendirme noktasında da bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, keskin sınırlara sahip ölçme araçlarının her birey için doğru bir sonuç vermeyeceği kabul edilmelidir. Dördüncü tavsiye sağlıklı bireyselleşmenin ön koşulu kabul edilen farkındalık kavramı üzerinedir ki bu kavram, öğrencinin öznel yaşantıları vasıtasıyla kendisini tanımlamasını, bilinçli seçimler yapmasını ve olumlu hedeflere yönelmesini izah etmek için kullanılmaktadır. Eğitimciler öğrencilerin özerk yapılarını ve bağımsız birey olma çabalarını desteklemelidir. Ayrıca öğrenme yaşantıları bireye göre tasarlanmalı, her öğrencinin kendi kapasitesi oranında gelişebilmesi için ona rehberlik edilmeli ve bireysel deneyimlere olanak tanınmalıdır.¹⁶⁹

Aydın'ın eğitimcilere öğrencilerin akademik motivasyonunu sağlamak noktasındaki tavsiyeleri bunlarla sınırlı değildir. Verilebilecek bir diğer tavsiye, insanın eylemlerinin acıdan kaçma ya da zevke yaklaşma olmak üzere iki ayrı yöne evrileceği gerçeğini hatırlamaları üzerinedir. Bu bağlamda öğrencinin genel uyarılmış halinin kaynağının bu iki değişkenden hangisi olduğu belirlenmeli ve motivasyonları ona uygun olarak beslenmelidir. Eğitimciler için altıncı tavsiye; öğrencilerin her birinin kendisi için önemli gördüğü öğrenme yaşantılarına odaklandığının farkında olmaları gerektiğidir. Öğrencilerin doyurulmuş gereksinimleri üzerine strateji geliştirmek motivasyon kaybına neden olurken eksikliği hissedilen bir gereksinimin ise motivasyon için tek başına yeterli olmayacağı bilinmelidir. Bireyin dikkati eksikliği duyulan ve tatmin edilmek istenen ihtiyaçlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ön yaşantıları ve gereksinimleri birlikte değerlendirilmeli, onlar için gerçekçi ve ulaşılabilir, hiyerarşik hedefler dizisi belirlenmelidir. Nihayetinde mevcut öğrenme yaşantıları amaçlara ulaşma noktasında bir basamak olarak kullanılabilir ve davranışsal hedeflere uygun biçimde yön verilebilir.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 155-156; Ayrıca bkz. Ergin - Karataş, "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri", 868-874; Karataş vd., "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", 31-34.

¹⁷⁰ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 156-158; Ayrıca bkz. Ergin - Karataş, "Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri", 868-874; Karataş vd., "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", 31-34.

Güdülenme hakkında Aydın'ın bir diğer tavsiyesi hem eğitimcilere hem de politika yapıcılara yöneliktir ve sosyo-psikolojik değişkenlerle ilgilidir. İnsan pozitif ve üretken bir doğaya sahiptir ve her öğrencinin potansiyelini açığa çıkarabilmesi için eğitim ortamı çoğulculuk, katılımcılık ve insan hakları gibi olgular açısından mümkün olduğu kadar hazır hale getirilmelidir. Bu minvalde çağdaş eğitim sistemi, insancıl bir yaklaşım sergilenerek yeniden yapılandırılmalı, insanın temel gereksinimleri ve sosyal gerçeklikler açısından, toplumsal beklentiler ve eğitimin işlevi karşılıklı olarak dengelenmelidir. Eğitimde bireysellik, esneklik ve öznellik tüm aşamalarda uygulanmaya konularak toplumda yaşamını sürdüren her bir bireyin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmeli, hiç kimse yok sayılmamalıdır. Böylece öğrencilerin kendilerinin içselleştirdiği hedefleri doğrultusunda motive olmalarına olanak sağlanacaktır. Sosyo-psikolojik anlamda bir diğer husus da yaparak-yaşayarak öğrenilenlerin sadece formal öğrenmelerle sınırlı olmadığı ve her bir hayatı ve algı biçimini kapsayacak geniş bir yelpazede vuku bulduğudur. Söz konusu gerçeklikten hareketle eğitimin; bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerle beslenmesi gerekmekte, içeriğinin zenginleştirilmesi, yaşamla ilişkilendirilmesi, yani yaşantının eğitimi etkilediği kadar eğitimin yaşantıya tesir etmesi için çaba harcanmalıdır. Son olarak eğitimin yöntem, içerik, kavram gibi pek çok yönden yeni boyutlar kazandığı ve bu dönüşüme paralel olarak öğreticinin geleneksel rollerinin köklü değişimlere maruz kaldığı eğitim sisteminin gerçeğidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının, yeni eğitim politikalarına adaptasyonu ve verimliliğin sürdürülebilmesi adına, psikolojik danışma ve rehberlik gibi faaliyetlerden yararlanması sağlanmalı, program ve eğitim yönetimi gibi hizmetlerle kendilerini güncelleştirmelerinin yolu açılmalıdır. Nihayetinde öğrenciler daha tatmin edici öğrenme ortamlarına kavuşabilir ve ihtiyaçlarının sistemli şekilde karşılanmasıyla bir üst aşamadaki amaçlarına ulaşmak için kolayca güdülenebilir. Ayrıca konuya mevcut motivasyonu desteklemeye yönelik bir adım olarak da bakılabilir, öğrencinin içsel motivasyonu öğretim elemanından kaynaklanan ve istenmeyen bir durum nedeniyle söndürülmez ve öğrenci yılgınlık yaşamaz.¹⁷¹

1.2.2. Akademik Motivasyonla İlişkili Kuramlar

1.2.2.1. Davranışçı Motivasyon Kuramı

Davranışçı yaklaşım; davranışların, zihinsel yansımalarına atıfta bulunmayan, tavırların gözlemlenebilir deneyimler vasıtasıyla anlaşılması ve açıklanmasını gerektiğini iddia eden

¹⁷¹ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 156-158; Ayrıca bkz. Ergin - Karataş, “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri”, 868-874; Karataş vd., “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”, 31-34.

görüştür.¹⁷² Davranışçı kurama göre motivasyon, insanların eylemlerini şekillendiren etkenlerin ödülleri ve cezaları gibi çevresel faktörler olduğu ve motivasyonlarını bu faktörlerin beslediği fikrine dayanmaktadır. Pavlov¹⁷³, Skinner,¹⁷⁴ Thorndike¹⁷⁵ ve Hull¹⁷⁶ davranışçı motivasyon kuramının temsilcileridir.¹⁷⁷ Ancak bu yaklaşımın kurucusu Watson¹⁷⁸ olarak kabul edilir.¹⁷⁹ İnsan motivasyonunun dışardan anlaşılmasının güçlüğü nedeniyle, kişisel eylemler neden-sonuç bağlamında anlaşılmaya çalışılmış, bu bakış açısından bireyin dış etkenlere bağlı olarak tepkilerindeki farklılaşma odak noktası kabul edilmiş, böylece davranışçı motivasyon kuramı doğmuştur.¹⁸⁰ Gözleme ve deneye dayalı bilimsel bir yaklaşım olan davranışçı kuramın, insan zihninin boş bir levha olduğu, içerisinde sonradan dolduğu ve şekillendiği teorisini ortaya koyan John Locke'nin "tabula rasa"¹⁸¹ fikrinden ilham alınarak oluşturulduğu söylenebilir. Zira kuramın öncülerine göre tüm bireyler dünyaya sıfır noktasında başlamış, daha sonra çevresinin tesiriyle bugün olduğu kişi haline gelmiştir.¹⁸²

Davranışçı motivasyon kuramı, insan davranışlarının şekillendirildiği bu sürecin sistemli hale getirilebileceğine dikkat çekmektedir. Bu kuram en basit haliyle uyarıcı ve tepki arasındaki bağ ile açıklanmakta, istenen davranışın birtakım pekiştireçler kullanılarak kazandırılabilirliğini savunmaktadır.¹⁸³ Davranışçılığı savunanlara göre motivasyonun kaynağı koşullanmadır ve doğru uyarıcı veya pekiştireç kullanıldığında organizmaya her şey

¹⁷² John W. Santrock, *Davranışçı ve Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar*, çev. Neslihan Güney Karaman, ed. Diğdem Müge Siyez, (Ankara: Nobel, 2018), 218.

¹⁷³ Ivan Pavlov, *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford Univ. Press, (1927), 1-430.

¹⁷⁴ B. Frederic Skinner, "Science and Human Behavior", (1953), 1-461.

¹⁷⁵ Edward Thorndike, "Some Experiments on Animal Intelligence", *Science* 7/181 (1898), 818-824.

¹⁷⁶ Clark L. Hull, *Principles of Behavior: an Introduction to Behavior Theory*, Appleton-Century Crofts, Inc., (New York, 1943), 1-422.

¹⁷⁷ Yüksel Çırak, "Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları", *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 238; Baki Duy, "Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar", *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 476; Atay Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, 13.

¹⁷⁸ John B. Watson, "Psychology as the Behaviorist Views it", *Psychological Review* 20/2 (1913), 158-177.

¹⁷⁹ Çare Sertelin Mercan, "Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri", *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin - Armağan Yıldız, (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015), 10.

¹⁸⁰ Tezel, *Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkide Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolünün İncelenmesi*, 26.

¹⁸¹ John Locke, *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, çev. Vehbi Hacıcadıroğlu, Kabalcı Yayınevi, (İstanbul, 2017), 63-74.

¹⁸² Yağmur Kaya, *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi* (Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 26.

¹⁸³ Cavit Binbaşıoğlu, *Öğrenme Psikolojisi*, (Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1976), 14. Duy, "Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar", 476; İbrahim Ethem Başaran, *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*, (Ankara: Gül Yayınevi, 1996), 208; Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 13.

öğretilebilir.¹⁸⁴ Pekiştireç, herhangi bir davranışa ivme kazandıran ya da onu zayıflatan uyarıcılara verilen addır. Pekiştireç terimi modern bilimde kullanılan bir ifadedir ve günlük dilde olumlu pekiştireç yerine ödül ve olumsuz pekiştireç yerine ceza kavramı kullanılmaktadır. Bir davranışı takip eden olumlu bir pekiştireç o davranışın tekrarlanma ihtimalini artırırken, olumsuz bir pekiştirecin davranışa yönelmede zayıflama göstermesi beklenir. Mesela bir öğrenci başarılı olma hazzını tadınca, elde ettiği bu olumlu sonuç daha sonra başarıya ulaşmak için güdüleyici bir tesir gösterir. Tam tersine başarısızlığı deneyimlemiş ve artık başaramayacağına inanmış olan bir birey çalışmaktan ve öğrenmeyi istemekten giderek uzaklaşır.¹⁸⁵

Bir davranışın sonucunda elde edilenlerin, o davranışın tekrar etme ihtimalini güçlendirmesine edimsel koşullanma adı verilir.¹⁸⁶ Yani edimsel koşullanmada uyarıcı davranıştan önce değil, sonra meydana gelir.¹⁸⁷ Motivasyon sürecinde önemli bir yere sahip olan edimsel koşullanmada vurgulanan özellik, bireyi ödüle ulaştıran veya cezadan kurtaran davranışın, öğrenci tarafından edinilmesi/kazanılmasıdır.¹⁸⁸ Davranışçı yaklaşım bireylerin davranış sonunda verilen ödüller ve destekleyici, engelleyici uyaranlar sayesinde güdülendiklerini savunur. Davranışçı motivasyon kuramına göre; bireylerin güdülendikleri davranışları pekiştirilerek sürdürmeye yönlendirilir. Bu yaklaşımda “aferin”, “doğru yapıyorsun” gibi basit olumlu sözlerle, sözlü notlarıyla, ilkokulda yıldız ve kurdele benzeri ufak ödüllerle, kısacası dışsal bir etkiyle öğrenci motive edilir.¹⁸⁹ Söz konusu kuramda pekiştireçlerin doğru kullanılması ile öğrencinin istenen davranışa güdülenmesi birbiriyle doğrudan bağlantılıdır.¹⁹⁰ Davranışçı yaklaşımı savunanlar koşullanmanın öğrenilmiş davranış kazanma biçimi olduğuna ve bireyi güdülediğine vurgu yaparlar. Bu yaklaşımın temsilcileri öğrencilerin dışsal motivasyonlarını odak noktası olarak ele alırlar; zira insanın sürekli dış uyaranlara maruz kaldığını ve davranışlarının dış uyaranların tesirinden bağımsız olamayacağını savunurlar. Söz konusu yaklaşım motivasyon kaynağı olarak dış etkenlere odaklansa da bireylerin öz değerlendirme, tatmin olma duygusu, hayaller, beklentiler ve

¹⁸⁴ Hakan Karataş, *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü* (Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2011), 9.

¹⁸⁵ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 204-205.

¹⁸⁶ J. E. R. Staddon – D. T. Cerutti. "Operant Conditioning." *Annual Review of Psychology* 54/1 (2003): 115-144.

¹⁸⁷ Yaşar Barut, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Durmuş Ekiz - Haydar Durukan, (İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2016), 79.

¹⁸⁸ Alim Kaya, “Edimsel (Operant) Koşullanma”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 296-298; Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 200.

¹⁸⁹ Atılğan Erözkan, “Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. M. Engin Deniz, (Ankara: Maya Akademi, 2010), 234-235.

¹⁹⁰ Cavit Binbaşıoğlu, *Eğitim Psikolojisi*, (Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1987), 269.

niyetler gibi içsel güdü kaynaklarının bulunduğunu da belirtirler.¹⁹¹ Temel düzeyde ve etki gücüne sahip olduğu kabul edilen ve eğitimciler tarafından sık sık başvurulmuş bir aracı olan davranışçı motivasyon kuramında pekiştiriciler olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilir. Yani başarı arzusu kadar başarısız olmayı istememekte güçlü birer motivasyon kaynağıdır ön kabulü kapsamında; düşük not, takdir edilmekten mahrum bırakılmak ve ceza uygulamaları olumsuz pekiştiricilerdir. Ancak olumlu ve olumsuz her iki yönde de kullanılan pekiştiricilerin nerede ve hangi sıklıkta devreye sokulacağı motivasyonun kurulması ve korunmasında önemlidir. Zira pekiştiricilerin yerini ve dozunu ayarlayamamak tam tersi etki yaparak motivasyon kaybına da neden olabilir.¹⁹²

Dışsal motivasyon kaynaklarına odaklanan davranışçı yaklaşımın en fazla vurgulanan sınırlılığı, istek ve arzu gibi içsel motivasyon kaynaklarını ve bilişsel süreçleri göz ardı etmesidir.¹⁹³ Eğitim esnasında sıklıkla başvurulmuş davranışçı motivasyon kuramı, pekiştiricinin öğrenmeden daha değerli algılanması, öğrencinin pekiştireceye yönlendirilmesi, uyarıcı ortamdan çekildiği zaman sönme gerçekleşmesi gibi nedenlerle de eleştirilmektedir.¹⁹⁴

1.2.2.2. Bilişsel Motivasyon Kuramı

Bilişsel motivasyon kuramı insan davranışlarını anlamak ve yönetmek için eylemleri tetikleyen düşünce süreçlerini, inançları ve algı biçimlerini odak noktasına almaktadır. Bu kuramın savunucuları, bireylerin ortaya koyduğu davranışların arkasında yalnızca ödül ve ceza gibi dışsal faktörlerin bulunmadığını, bunların yanı sıra kendi meraklarının, ilgilerinin, düşünce ve inançlarının da hareketleri üzerinde hatırı sayılır bir tesirinin bulunduğunu savunmaktadır. Yani bir eylem, kendisine atfedilen anlamdan, yüklenen değerden ve beklentilerden bağımsız değildir.¹⁹⁵ Bilişsel kuramın, Stoacı bir filozof olan Epiktetos'un genel felsefesinden¹⁹⁶ ilham aldığı söylenebilir. Söz konusu düşüncenin temelinde; bir olaya farklı insanların değişik tepkiler vermesinden hareketle sistemli hale getirilen, insanları huzursuz eden şey; olayların kendisi değil, onlara yüklenen anlamlardır, görüşü yer almaktadır. Zira tek bir hadisenin

¹⁹¹ Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 37.

¹⁹² Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 80.

¹⁹³ Kıran, *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki*, 57.

¹⁹⁴ Ebru İkiz, “Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. M. Engin Deniz (Ankara: Maya Yayıncılık, 2010), 195; Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 13.

¹⁹⁵ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 210-214.

¹⁹⁶ Epiktetos, “Düşünceler ve Konuşmalar”, çev. Burhan Toprak, (İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri, 1967), 20.

insanların bakış açılarına göre farklılaşan sayısız yorumu ve değerlendirmesi vardır.¹⁹⁷ Söz konusu gerçeklikten hareketle bilişsel kuramın savunucuları, insanların hayatın anlamı ve yaşam tatmini arayışlarının karmaşık süreçlerine bağlı olarak motive olduklarına değinmektedir.¹⁹⁸

Davranışçı motivasyon kuramına tepki olarak ileri sürülen kuramlar arasında yer alan bilişsel motivasyon kuramı, uyarıcı ile tepki arasına biliş kavramını eklemiştir ve insanın kendisine, diğerlerine, yaşadığı ortama, dünyaya karşı görüşlerinin, hissettiklerinin ve çevreyi algılama biçiminin bilinci şekillendirdiğini savunmuştur. Buna göre hem duyuşsal hem de davranışsal tepkiler zihinde şekillenen düşüncelerin tesiriyle meydana gelmektedir.¹⁹⁹ Düşünce ve davranışların birbiriyle çatışması halinde bilişsel uyumsuzluk süreci başlar ve birey tutumlarını ve hareketlerini değiştirmeye güdülenir.²⁰⁰ Kısacası güdülenmenin odak noktasında içsel motivasyon vardır. Bu kuramın savunucuları, bireyin herhangi bir davranışı başlatmadan evvel bir amaca bağladığı, şemalar oluşturduğu ve planladığı gerçeğine dayanarak motivasyonun kaynağını yorumlarlar. Birey dış uyaranlara sıklıkla maruz kalsa da herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan doğrudan davranış geliştirmez, aksine düşünsel süreçler sonunda zihin dünyasında bir yapılanma gerçekleştirir. Bilişsel motivasyon kuramına göre kişiyi davranışa sürükleyen bu içsel süreçlerdir. Dolayısıyla insan davranışları açıklama, manipüle etme ve sonuçlarını değerlendirebilme gibi bilişsel ve dinamik bir süreç içerisinde gerçekleşir.²⁰¹

Uyarıcılar vasıtasıyla bireyin eylemlerinin belirlenebileceğini savunan davranışçı yaklaşım yanlıları ile motivasyonu içsel süreçlere bağlayan bilişsel kuram yanlılarının ayrıldığı kilit nokta, davranışa kimin karar verdiğidir. Zira bilişsel kuram kişilerin seçme şanslarına vurgu yaparak herkesin eylemlerine kendisinin karar verdiğinin altını çizer. Her birey davranışın olası sonuçlarını hesaplayabilir, koşulları değerlendirebilir, kişisel hedeflerini belirleyebilir, amacına ulaşmak için yapacaklarına karar verebilir ve planını uygulamaya

¹⁹⁷ Mehmet Ali Yıldız, “Bilişsel Terapi”, *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*, ed. Zeynep Karataş - Yasemin Yavuzer, (Ankara: Pegem Akademi, 2024), 318; Kaya, *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi*, 26.

¹⁹⁸ Karataş, *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*, 11.

¹⁹⁹ Kaya, *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi*, 26.

²⁰⁰ Zeynep Deniz Yöndem - Aslı Taylı, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 73-75; Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 38.

²⁰¹ Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 37.

koyabilir.²⁰² Bir başka deyişle insanlar davranışlarını dış uyaranlara göre değil, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre belirler. Bireyin tepkilerinin ardında merakın giderilmesi, anlam arayışı, zihinsel tatmin yaşama gibi faktörler bulunmaktadır. Kişilerin merakları, çabaları, belirledikleri hedefler ve başarıma arzusu gibi iç güdümlü süreçler motivasyonun önemli belirleyicileridir. Her insanda bilişsel süreçlerin farklı işlemesi nedeniyle bireysel farklılıklar gündeme gelmektedir ve bu farklılıklar eğitimde muhakkak göz önünde bulundurulmalıdır.²⁰³

Bilişsel motivasyon kuramına göre, öğrencilerin öğrenme arzusu ve başarıma ihtiyacı gibi içsel dürtüleri davranışın hareket noktasıdır ve kişi dışsal uyaranlara göre hareket etmekten ziyade, söz konusu uyaranları değerlendirmekte ve kendi iç dinamiklerine uyarlayarak eyleme dönüştürmektedir. Bu nedenle öğretim elemanı eğitim esnasında öğrenim görenlerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, görüşlerini dinlemeli ve öğrenmeye yönelik isteklerinin farkına varmaları için teşvik etmelidir.²⁰⁴ Öğrencilerin çeşitli bilişsel süreçlerden geçerek belirledikleri amaçları motivasyon kazanmada önemli bir rol oynar. Güdülenmelerle harekete geçen birey başarıya ulaşmasını ya da ulaşamamasını sahip olunan yetenek, harcanan çaba, iyi-kötü şans ve görevin zorluğuna dayandırmaktadır. Bahsi geçen etkilerin farklı boyutları vardır ve bu boyutlardan birisi içsel ya da dışsal denetim mekanizmalarıdır. Bir diğer boyut davranışta zaman içerisinde meydana gelen iniş ve çıkışları açıklayan süreklilik ya da durağanlıktır. Son olarak öğrencinin mevcut durumunun kontrol edilebilir olup olmadığı düşüncesiyle açıklanabilen denetlenebilirliğin etki mekanizmalarının farklı bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir.²⁰⁵

1.2.2.2.1. Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, *“kişinin kontrolü dışındaki stres unsurlarına sürekli maruz kalması sonucunda, daha sonra ortaya çıkabilecek kontrol seçeneklerini kullanamaması”*²⁰⁶ durumudur. Bilişsel motivasyon kuramı içerisinde yer alan öğrenilmiş çaresizlik kavramı Seligman ve çalışma arkadaşlarının 1960’larda hayvanlar üzerinde yürüttükleri deneyleri²⁰⁷ ile

²⁰² Karataş, *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*, 11.

²⁰³ Kıran, *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki*, 57.

²⁰⁴ Hikmet Yazıcı, “Motivasyon”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Yaşar Özbay - Serdar Erkan, (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2015), 384; Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 16.

²⁰⁵ Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 81.

²⁰⁶ Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, “Öğrenilmiş Çaresizlik”, (Erişim 21 Temmuz 2025).

²⁰⁷ Martin E. Seligman - Steven F. Maier, “Failure to Escape Traumatic Shock”, *Journal of Experimental Psychology* 74/1 (1967), 1-9.

literatüre girmiş daha sonra 1970’lerde benzer deneylerin insanlar üzerinde yapılmasıyla hem hayvanlar hem de insanlar için kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bu deneylerde elde edilen en önemli bulgu, organizmanın ortaya koyduğu davranışın durumlara ya da olaylara etki etmediğini gözlemlediğinde öğrenilmiş çaresizlik tepkisi geliştirmesidir. Söz konusu deneyler sonucunda geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik tepkisinin iki belirgin özelliği vardır. Bunların ilki bireylerin yüz yüze geldikleri hadisenin sonucunu değiştiremediklerinde çaresiz olduklarını kabullenip tepkilerini başka olaylara genellemeleri, diğeri ise çaresizliği öğrenen kimsenin, sonucunu değiştirme fırsatına sahip olduğu durumlarda herhangi bir tepki ortaya koymamasıdır.²⁰⁸ Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin sıklıkla maruz kaldığı olumsuz gelişmeler sebebiyle başaramayacağına, elde edemeyeceğine ve kendi kontrolünde olmadığına inandığı durumlara karşı geliştirdiği psikolojik bir savunma mekanizmasıdır. İnsan istese de hiçbir şeyi değiştiremeyeceğine dair geliştirdiği bu algıyla çaresizlik duygusuna kapılır ve hareketsiz kalmayı tercih eder.²⁰⁹ Yapılan araştırmalar bireylerin problemler karşısında her zaman tüm potansiyellerini kullanma eğilimi göstermediklerini, bazen kaçındıklarını, geri çekildiklerini ya da tepkisiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Burada özellikle altının çizilmesi gereken nokta şudur ki; kişi sorununa müdahale etme, onu düzeltme ve kontrol altına alma potansiyeline sahip olsa dahi adım atma noktasında isteksizdir. İnsanların aşabilecekleri herhangi bir problemi her ne pahasına olursa olsun çözmek için çabalamamaları hatta bunu denememeleri öğrenilmiş çaresizlik kavramıyla açıklanmaktadır ve söz konusu kavrama pek çok davranışın ya da eylemsizliğin açıklanması noktasında sıklıkla başvurulmaktadır.²¹⁰

“Bir daha deneme cesaretini kaybetme” biçiminde kendini gösteren öğrenilmiş çaresizlik halinde organizma pek çok kez denediği halde hep başarısız olur ve artık başaracağına olan inancını kaybeder. Söz konusu duygu durumunda organizma daha evvel yaşamış olduğu istenmeyen tecrübesini benzer olaylarla bütünleştirir, önceki deneyiminin tekrar edeceğine inanır ve yeni bir hadiseye karşı eylemsizlik geliştirir. Öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşayan bir bireyin en belirgin özelliği yetersiz çaba, çabasızlık ve potansiyelini sergilememe halleridir. Bu kavramsallaştırmada çaresizlik durumu yetersizlik halinden farklıdır. Yetersizlik, insanın elinden gelen her şeyi yaptığı halde sonucu değiştiremediği, mevcut şartların bireyin yeteneğini ve gayretini aştığı durumlar için kullanılan bir kavramdır.

²⁰⁸ Esin Barutçu - Baki Çöllü, “Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 25/1 (2020), 2-4.

²⁰⁹ Erdal Hamarta vd., *Eğitim Psikolojisi* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2019), 124; Erdem Psikiyatri, “Öğrenilmiş Çaresizlik Nedir?” (Erişim 13 Ağustos 2024).

²¹⁰ Akpur, *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*, 16-17.

Ancak öğrenilmiş çaresizlikte birey durumun üstesinden gelemeyeceğine dair bir inanç geliştirmekte, değiştirebileceği hatta kendi kontrolünde olan durumlarda dahi durağan bir tavır sergileyerek strateji oluşturmayı ve uygulamayı reddetmekte, çözümü dış etkenlerden beklemektedir. Bireylerin hiçbir şey yapamayacaklarına dair geliştirdikleri bu inanç, kolayca çözebilecekleri durumlarla karşılaştıklarında dahi eylemsizlik içinde bulunmalarına neden olmaktadır.²¹¹

Çaresizlik öğrenilebilen bir duygudur ve bu duygu ne kadar çok öğrenilir ve içselleştirilirse farklı ve değiştirilme imkanına sahip koşullara genellenmesi de aynı derecede artar. Öğrenilmiş çaresizlik hali özünde bir motivasyon kaybı halidir ve durumu kontrol edemeyeceği inancından beslenmektedir. Kontrol kaybına dair inanç, çaresizliği üç açıdan beslemektedir ki bunların ilki motivasyonel düzeyde kontrol kaybıdır. Olumsuz tecrübeler sonucunda ortaya çıkan bu duygu durumunda içsel motivasyonda sönme meydana gelir, şartları değiştirme ya da kontrol etmeye dair güdüler yok olur. Bir diğeri duygusal anlamda ortaya çıkan kontrol kaybıdır; bu durumda kişi mevcut olay karşısında çaresiz olduğuna, kendi imkanlarıyla kendisini kurtaramayacağına inanarak duygusal anlamda kontrolünü kaybeder. Son kontrol kaybı bilişsel düzeyde vuku bulmaktadır ve insanın eylemleri ile bu eylemlerden doğan sonuçlar arasında kurması gereken zihinsel bağları oluşturamaması, sürece dair bütünlük algısını yitirmesi şeklinde ortaya çıkar.²¹² Çabalarının başarısızlıkla neticelendiğine tanıklık eden bireyler, sonuçların bağımsız olduğunu, onlara tesir edemeyeceklerini öğrenirler ve harekete geçmenin boşuna olduğu çıkarımında bulunarak fikirlerini farklı hadiselerle genellerler. Nihayetinde kişinin ruh hali yılgınlık ve çaresizlik hisleriyle dolar.²¹³ Bazı bireylerin geliştirdiği öğrenilmiş çaresizlik, geçmiş yaşantısında kontrol mekanizmasının dış güdümlü olmasından kaynaklanmaktadır. Yani kendisine çevreyi kontrol etme imkânı sunulmamış, davranışları, tepkileri ve seçimleri devamlı yakın çevresindeki kişiler tarafından kontrol edilmiş kimseler başarısızlık durumunda çaresizliği daha hızlı öğrenmektedir.²¹⁴

Başarmaya olan inancın mahiyetini belirleyen kötümserlik ya da iyimserlik kavramları, motivasyon ve yetenek kadar akademik başarı üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Akademik başarıya verilen önem ne kadar güçlüyse, öğrencilerin başarısız olma deneyimi sonrasında, bu

²¹¹ Hasan Tutar, “Örgütsel Eylemsizliği Açıklama Aracı Olarak Öğrenilmiş Çaresizlik”, *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 9/4 (2007), 144.

²¹² Tutar, “Örgütsel Eylemsizliği Açıklama Aracı Olarak Öğrenilmiş Çaresizlik”, 145.

²¹³ Akpur, *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*, 17.

²¹⁴ Yağmur Ulusoy - Baki Duy, “Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-Eğitim Uygulamasının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Etkisi”, *Educational Sciences: Theory & Practice* 13/3 (2013), 1432-1433; Şükrü Düzgün - Halil Hayalioğlu, “Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 406.

tecrübeye takılıp kalmaları ve yeniden başarılı olamayacaklarına dair inanç geliştirme olasılıkları o oranda artar. Öğrenilmiş çaresizliğe eğilimli öğrencilerin kendileri hakkındaki algıları olumsuzdur, sorumluluk almaktan kaçınırlar, başarısızlıklarının nedeninin yeteneksizlikten kaynaklandığına ve yetersizliklerinin değişmeyeceğine inanırlar. Öğrencilerin tekrar tekrar başarısız olması, bilişsel kabiliyetlerinin zayıf olduğu ve isteseler de hiçbir şeyi beceremeyecekleri algısına yol açmaktadır. Bilhassa kapasitelerinin oldukça üstünde ve karmaşık öğrenmelere maruz bırakıldıklarında, başarılı olmak için attıkları her adım, sarf ettikleri her gayret başarısızlık olarak geri döner ve öğrencilerin yapamayacakları, zorlukların üstesinden gelemeyecekleri inançlarını perçinler. Zira kişinin akademik başarısı, kabiliyet, gayret, verilen görevin zorluğu ve şans olmak üzere, içsel ve dışsal faktörlere yüklenen dört nedenden etkilenmektedir. Öğrenilmiş çaresizliği içselleştiren öğrenciler, başarısızlıklarının nedenlerini içsel faktörlere bağlarken, bu duyguya sahip olmayan öğrenciler başarısızlıklarını dışsal faktörlerle açıklama eğilimindedirler. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı, öğrencinin kendi yeteneğine ve kişiliğine dair edindiği farklı durumlara genellenmiş ve süreğenlik gösteren olumsuz algıları içermektedir.²¹⁵ Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin karşılaştıkları süreçlere dair değerlendirmelerinin ve olayların sonuçlarını yorumlama biçimlerinin başarı ya da başarısızlıkla doğrudan bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğrencinin gösterdiği çabanın karşısında elde ettiği başarı, kendisine ya da çevresine yönelik algısına tesir etmekte ve düşüncelerinde meydana gelen bilişsel değişim yeni durumlara verdiği tepkileri etkilemektedir. Nihayetinde başarısızlığının suçlusunun kendi yetersizliği ve beceriksizliği olduğu sonucuna varan bir öğrencinin öz-saygısının istenen düzeyde seyretmesi ile hayat ve gelecek algısının olumlu olması beklenemez. Bu ve buna bağlı bir sürü sebeple öğrencide öğrenilmiş çaresizliğin gelişmemesi için eğitim hayatı boyunca yeterli önlemler alınmalıdır.²¹⁶

1.2.2.2.2. Öz-Belirleme

Öz-belirleme, bir kişinin kendi kaderini kontrol etme hakkı veya yeteneği olarak tanımlanır.²¹⁷ Toplumun kabul ettiği kurallar ve çevre baskısı gibi dışsal faktörlerden ziyade, kişinin kendi inançlarına ve değer yargılarına bağlı olarak hareket etmesi ve özgürce seçim yapması öz-belirlemenin temelini oluşturur. Kuramın amacı, başlangıç olarak bireylerin sağlıklı gelişim gösteren kimseler olması, ardından bu kimselerin bir araya gelerek oluşturduğu grupların kalitesi ve nihayetinde istendik bir toplumun yapılandırılabilmesi için gerekli olan

²¹⁵ Ulusoy - Duy, “Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-Eğitim Uygulamasının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Etkisi”, 1432-1433.

²¹⁶ Düzgün - Hayalioğlu, “Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 405.

²¹⁷ Oxford Learners Dictionaries, “Self-Determination”, (Erişim 23 Temmuz 2025).

koşulları tespit etmek, büyüme, bütünleşme ve kişisel ve toplumsal refah kazanma süreçlerinde rol oynayan etkenleri tanımlamaktır. Öz-belirlemede insanlar; benlik biçimi özünde tutarlı, düşünsel ve algısal gelişmeye eğilimli, kendini gerçekleştirme, hayatlarına anlam kazandırma ve engelleri aşma hususlarında çaba sarf eden aktif canlılar şeklinde ifade edilmektedir. Fakat insanların sergiledikleri davranışların temelinde doğuştan sahip oldukları bu dürtülerin yanı sıra yaşadıkları çevre de aktif rol oynar. Zira aile, öğretim elemanları ve genel sosyal çevrenin kişinin özerkliğini destekleyici bir yapıda olması, bireylerin kendi kararlarını verebilme hazzını tatmalarına, varoluşsal sancılarını dindirmelerine ve iyi oluş haline ulaşmalarına destek olmaktadır.²¹⁸

Motivasyon kavramı uzun zaman tek bir yapı olarak incelenmiş, ancak hareket noktasının birbirinden bağımsız nedenlere bağlı olması, çok farklı deneyim ve sonuçların güdülenmeyi etkilemesi sebebiyle, kuramsallaşma sürecinde farklı kavramlar geliştirilmiştir. İlk kez Deci ve Ryan öz-belirleme teorisini geliştirerek, motivasyonun niteliğini niceliğinden daha fazla ön planda tutan bir bakış açısıyla motivasyon türlerini birbirlerinden ayırmışlardır.²¹⁹ Söz konusu teori, içsel ve dışsal gibi kavramlara vurgu yapmasıyla, motivasyonu etkili ve detaylı biçimde açıklaması yönüyle önemlidir. Öz-belirleme teorisinde bireylerin davranışlarını güdüleyen nedenler haz alma ve tatmin olma gibi sebeplerse içsel motivasyon; ödül, ceza, takdir edilme, statü, maaş gibi kendisi dışında gerçekleşen hadiselerse dışsal motivasyon olduğu vurgulanmaktadır.²²⁰

Kendi kaderini tayin etme olarak açıklanabilen öz-belirleme kuramı, motivasyonun yoğunluğundan ziyade türlerine odaklanan ve aralarındaki ilişkiyi kavramak, performansı ve sonuçları yordamak maksadıyla içsel motivasyona, dışsal motivasyona ve motivasyonsuzluğa özellikle dikkat eden bir kuramdır. Öz-belirlemede nedensellik yönelimleri ve yaşam hedefleri olmak üzere iki genel bireysel farklılık kavramı vardır. Nedensellik yönelimi, davranışın başlatılması ve düzenlenmesi ile ilgili genel motivasyonel yönelimleri ifade eder. Bu kavram bireylerin durumlar ve alanlar arasında kendi kararlarını ne ölçüde kendisinin belirlediği ile ilgilidir. Nedensellik yönelimlerinden bir tanesi içsel motivasyonla açıklanabilen özerk hareket noktalarıdır. Güçlü bir içsel güdülenme için; kendi karar verebilme özgürlüğünü ifade eden özerklik, kendini yetenekli ve becerikli hissetme anlamına gelen yeterlilik ve diğer insanlarla

²¹⁸ Zeynep Cihangir Çankaya, “Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4/31 (2009), 23.

²¹⁹ Edward L. Deci - Richard M. Ryan, “The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality”, *Journal of Research in Personality* 19/2 (1985), 109-117.

²²⁰ Akpur, *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*, 23.

anlamli ve destekleyici ilişkiler kurma gereksinimini açıklayan sosyal ilişki ihtiyacının tamamının sürekli olarak tatmin edilmesi gerekmektedir. Özerklik yönelimi, psikolojik iyi oluş ve etkili davranışsal sonuçlarla pozitif yönde bağlantılıdır. Bir diğer yönelim nedeni, dışsal motivasyon kaynaklarını işaret eden sosyal çevrenin tesiri, para, ödül, ceza gibi harici tetikleyicilerdir. Kontrollü yönelimde yeterlilik ve sosyal ilişki ihtiyacı kısmen doyurulurken, özerklik büsbütün engellenmektedir. Söz konusu yönelimde içe yansıtma, dışsal sebeplere bağlı hareket etme, katı işleyiş, mutluluk ve haz almada düşüş izlenir. Üçüncü yönelim nedeni olarak kişisel olmayan yönelimden bahsedilebilir ki, bu türde bahsi geçen üç gereksinim de engellenir. Motivasyonsuzluk olarak gözlemlenen ilgili nedensellik yöneliminde bireyde performans kaybı, kendini aşağılama ve düşük enerji gibi belirtiler ortaya çıkar. Öz-belirleme kuramı, her insanın bu üç yönelimin hepsine belirli düzeylerde sahip olduğunu savunmaktadır.²²¹

Öz-belirleme, özerk işleyişin gelişiminin farkındalık seviyesine bağlı olduğunu savunur. Bireyin farkındalığının yüksek olması, içsel motivasyonla, olumlu yönde çeşitli psikolojik ve davranışsal sonuçlarla açıklanmaktadır. Bu nedenle farkındalık halinin, içsel keşfetmeye, ihtiyaçların ve duyguların derinlemesine incelenmesine ve daha özerk bir yönelimin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan merkezi bir unsur olduğu teorileştirilmiştir. Öz-belirleme kuramı içsel motivasyonla doğrudan bağlantılı olarak enerji ve canlılık kavramlarını ortaya koyar. Motivasyonun önemli bir yönü, insanda merak, haz duyma gibi süreçleri başlatması, beslemesi ve böylece davranış meydana getirmesiyle ilgilidir. Öz-belirlemede eylem enerjisi ya doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarından gelir. Kişinin kullanabileceği enerji olan canlılık kavramı, insanların daha özerk hareket etmesine ve önemli faaliyetlerde ısrarcı olmasına olanak sağlar. Öz-belirleme kuramı, öz-düzenlemenin ve kendi seçimlerini yapabilme özgürlüğünün bireyde canlılığı arttırdığını savunur. Bahsi geçen yönleri nedeniyle öz-belirlemenin; eğitim, çalışma, yakın ilişkiler, ebeveynlik, çalışma hayatı, iyi oluş ve sağlık, spor ve egzersiz, sürdürülebilir bir çevre gibi pek çok alanda uygulanmasında günden güne artış yaşanmaktadır.²²²

1.2.2.2.2.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, *“bir bireyin faaliyetleri veya görevleri yerine getirirken dışsal ödüller veya cezalar olmaksızın kendi içsel tatmini, ilgi, zevk veya merakından kaynaklanan bir motivasyon türüdür. Kişinin, yapmayı sevdiği veya kendiliğinden değerli bulduğu bir işi*

²²¹ Edward L. Deci - Richard M. Ryan, “Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health”, *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 49/3 (2008), 182-183.

²²² Deci - Ryan, “Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health”, 184.

yaparken hissettiği tatmin, bu tür motivasyonun özünü oluşturur."²²³ İnsanlarda içsel motivasyon, motivasyonun ve hatta bilinçli iradî eylemlerin tek biçimi değildir; fakat geniş kitlelerde görülür ve oldukça önemli bir yer tutar. İnsanlar, en sağlıklı halleriyle "*faal, meraklı ve oyunbaz yaratıklardır*"; sürekli öğrenme ve keşfetme eğilimindedirler ve bu eğilimin dışarıdan teşvik edilmeye ihtiyacı yoktur. Bu doğal motivasyon eğilimi, bireyin bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişiminde kritik bir rol oynar. Zira kişinin bilgi edinmesi ve becerilerini geliştirmesi, doğuştan gelen ilgilerine göre hareket etmesiyle gerçekleşir. Yeniliğe ilgi duyma, bilgiyi aktif bir şekilde özümseme ve edinilen becerileri yaratıcı bir şekilde uygulama eğilimleri sadece çocukluk dönemine özgü değildir; yaşamın her evresinde performansı, azmi ve genel refahı etkileyen insan doğasının önemli bir özelliğidir.²²⁴

Bireyin tercih ettiği davranışın, ilgisi, merakı, yönelimi ve yeteneği gibi kendi şahsına bağlı içten gelen bir sebebe dayanması içsel motivasyon olarak tanımlanır.²²⁵ Bu motivasyon türünde kişinin kontrol mekanizması ödül, ceza veya herhangi bir şeye karşı duyduğu korku değildir. Eylemin hareket noktası dış bir etkenden ziyade içsel bir tatmine ulaşmaktır.²²⁶ İçsel motivasyon herhangi bir işte başarılı olmanın anahtarıdır; zira bu kavram süreklilik ve performansla eşleşmektedir. İçsel motivasyonun akademik etkinliklere katılımın kritik bir fenomeni olmasının ardında yatan neden, eylemi kendi başına ödül olarak ortaya koymasındır. Yani kişinin eylemi sürdürmesi ile nihayetinde elde ettiği kazançlar arasında fark yoktur, sürecin kendisi değerlidir.²²⁷ Bu deneyim, aktivitenin kendisi dışında eylemi gerçekleştirmek için herhangi bir ödülün bulunmaması olarak ifade edilebilir.²²⁸ Bu içsel motivasyon doğuştan sahip olunan yani kişinin fitratında bulunan bir duygu olabilir ya da sonradan öğrenilebilir.²²⁹ Mesela bir kimsenin meslek sahibi olma amacı gütmenden sırf keyif aldığı için herhangi bir eğitime dahil olması buna örnek gösterilebilir. Ayrıca bireyin, nihayetinde meslek sahibi olacağı bir alanda fakültede eğitim aldığı esnada süreci yaşamaktan haz alması hali içsel motivasyonu açıklayan durumlardır.

²²³ Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, "İçsel Motivasyon", (Erişim 23 Temmuz 2025).

²²⁴ Richard M. Ryan - Edward L. Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", 56.

²²⁵ Yazıcı, "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", 37.

²²⁶ Douglas F. Kauffman vd., "Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (2011), 280.

²²⁷ Ayelet Fishbach - Kaitlin Woolley, "The Structure of Intrinsic Motivation", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 9 (2022), 340.

²²⁸ Edward L. Deci, "Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity", *Journal of Personality and Social Psychology* 22/1 (1972), 113.

²²⁹ Edward L. Deci, "Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology* 18/1 (1971), 105.

En basit şekliyle içsel motivasyon kişinin kendi arzusuyla hareket etmesi durumudur. Ders esnasında öğrencinin ilgiyle dinlemesi, soru sorması, konuyla ilgili çeşitli yorumlarda bulunması gibi sınıf içi aktiviteler kişinin isteği doğrultusunda sergilediği güdülenmenin gözlenebilir örnekleridir. İçsel motivasyon süreci bireyin duygu ve düşünceleri etrafında oluşmaktadır ve haz alma, tatmin duygusu, başarı elde etme arzusu, yeterlilik ve değerlilik duygularını besleme gibi insanın ruhsal gereksinimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bilmeye ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlar öz-disiplini destekleyici bir nitelik arz ederler ve kavrama, bilişsel bir doyum duygusu yaşama gibi hallerden dolayı öğrenmeyi sürdürme eğilimi göstermeye neden olurlar. Eğer içsel motivasyonun hareket noktası başarıma duygusu ise, birey muvaffak olmaktan ve ortaya yeni şeyler koymaktan mutluluk duyar. Öğrencinin sınavı kazanma, testi geçme, kendisine verilen görevi başarıma gibi niyetlerle çalışması, başarıya dayalı içsel motivasyonun örnekleridir. Bu iki temel arzunun yanı sıra içsel motivasyon harekete yönelik de ortaya çıkabilmektedir. Yani birey ulaşacağı sonuçtan ziyade sürecin kendisini yaşamaktan haz alıyor olabilir. Böyle bir içsel motivasyon söz konusu olduğunda birey, sınıf içi tartışmalara katılmak gibi herhangi bir davranışı yaparken içinde bulunduğu andan zevk almaktadır. Eğitim esnasında bireyin içten gelen duygu ve düşüncelere bağlı olarak güdülenmesi, kaliteli bir öğrenme, üst bilişsel yetenekler geliştirme ve yaratıcılık sağlaması bakımından önemlidir.²³⁰

İçsel motivasyon, sistematik olarak katalize edilebilmesiyle ve öğretim elemanları ya da ebeveynler tarafından yapılan müdahalelerle zayıflatılabilen bir fenomen olmasıyla eğitimciler için önemli bir kavram olmuştur. Yüksek kalitede öğrenmeye yol açması sebebiyle içsel motivasyon iyi anlaşılmalı, doğurtulmalı ve zayıflamasına izin verilmemelidir. Bu özel motivasyon türünü bastıran veya azaltan etkenlere karşı, ortaya çıkaran, geliştiren ve sürdüren faktörler beslenmelidir. Bu noktada yeterlilik, özerklik ve ilişki gibi temel psikolojik ihtiyaçların içsel motivasyonu ortaya çıkaran potansiyeli kullanılabilir. Örneğin eylem sırasında öz-yeterlik duygusuna yol açan bir iletişim dili kullanmak, olumlu ve geliştirici geri bildirimler vermek o eyleme yönelik içsel motivasyonu artırabilir. İnsanların öz-yeterliliğine yatırım yapılması halinde, içsel motivasyonun anlık bir yoğunluktan süreğenliğe geçmesi için aynı zamanda özerklik duygusunu yaşaması gerektiği de unutulmamalıdır; yani birey davranışa kendi kendisinin karar vermesi halini deneyimlemelidir. Zira yapılan birtakım çalışmalar; hareket noktasının içsel nedenlerden dışsal nedenlere kayması dolayısıyla, dışsal ödüllerin içsel motivasyonu zayıflattığı bulgusuna ulaşmıştır. Görev performansını ödüllendirmek kadar,

²³⁰ Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 87-88.

insanların şahsi davranışlarının denetleyicileri olarak değerlendirdiği tehditler, son teslim tarihleri, direktifler ve rekabet baskısı da içsel motivasyonu zayıflatan unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Diğer taraftan özerklik duygusu hissettiren seçim özgürlüğü, kendi kararlarını verebilme hali, dış müdahaleler ve ikna baskısına maruz kalmadan düşüncelerinin ve eylemlerinin değerliliği algısı içsel motivasyonu artırıyor gibi görünmektedir. Kontrol mekanizması geliştirmek yerine özerkliği destekleyen eğitim ortamı oluşturan öğretim elemanlarının öğrencilerinde daha fazla içsel motivasyon, merak ve meydan okuma arzusunu katalize etmesi dikkat çekicidir. Aksine sürekli kontrole maruz kalan öğrenciler zamanla inisiyatif kaybederken, karmaşık ve zor kavramların öğreniminde performansları düşer, üst bilişsel düşünme yeteneği ve yaratıcılık gerektiren durumlarda pasif kalır. Bu nedenle öğrencinin özerkliğini kabul ederek, serbest girişimlerini desteklemek kendi potansiyelini açığa çıkarmasına imkân sunar.²³¹

1.2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, *“bir kişinin dışarıdan gelen faktörlerle motive olması ve davranışlarını bu faktörlerle yönlendirmesi anlamına gelir. Dışsal motivasyon, bir kişinin harekete geçmesini, belirli bir görevi yerine getirmesini veya bir hedefe ulaşmasını sağlayan dış etkenler veya teşvikler tarafından tetiklenir.”*²³² Dışsal ve içsel motivasyonun arasındaki fark, davranışın kaynağında bulunan faktörün bireyin kendisi mi yoksa çevresi mi olduğudur. İçsel motivasyonda birey davranışlarını kendi isteklerine ve doğrularına göre belirlerken, dışsal motivasyonda benliği dışında akan dünyada onu güdüleyen bir şeyler bulunmaktadır.²³³ İçsel motivasyon açıkça yoğun etki değerine sahip bir güdülenme biçimi olmasına rağmen, insanların yaptığı çoğu aktivite içsel motivasyon kaynaklı değildir. İnsanlar içsel olarak motive olma özgürlüğünü çocukluğun ilk evreleri geçtikten sonra, temelde keyfi olarak yapmak istemeyeceği görevleri yüklenmesini gerektiren toplumsal talepler ve roller nedeniyle zamanla kaybetmeye başlarlar. Okullar söz konusu olduğunda da sınıf seviyesi yükseldikçe içsel motivasyonun düştüğü görülür.²³⁴ Bu noktada davranışın bir sonuç için gerçekleştirildiği dışsal motivasyon ön plana çıkmaya başlar. Öğrenci içsel tatminler sağlamak yerine, ödüle ulaşmak ya da cezadan kurtulmak maksadıyla davranışlarına yön verir hale gelir. Bireyin kendi benliği

²³¹ Ryan - Deci, “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, 55-59.

²³² Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü, “Dışsal Motivasyon”, (Erişim 23 Temmuz 2025).

²³³ Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 37.

²³⁴ Ryan - Deci, “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, 60.

dışında meydana gelen bu etkenlere bağlı olarak hissettiği baskı nedeniyle dışsal motivasyonun kontrollü bir motivasyon biçimi olduğu söylenebilir.²³⁵

Ebeveynleri mutlu etmek isteme, öğretim elemanlarının takdirini kazanma arzusu, toplum baskısından korunmak için adımlar atma dışsal motivasyonun en yaygın örnekleri arasındadır. Dışsal motivasyon esnasında bireyi güdüleyen etkenler ödül ve ceza gibi pekiştiricilerdir. İlgi duymadığı halde sırf sertifika elde etmek için kursa katılmak, araba kullanmayı sevmemesine rağmen çağın gerekliliği olduğunu düşünerek ehliyet almak ve zorunda olduğu düşüncesiyle bir işte çalışmak gibi misaller dışsal motivasyonun misalleridir. Motivasyonu yükselten bu durumlar dış kaynaklar olmasına rağmen içsel motivasyonu etkilediği için her iki motivasyonun birbirinden keskin sınırlarla ayrıldığını söylemek mümkün değildir.²³⁶ Mesela hastalığa yakalanmamak için aşı olan bir kimse dışsal bir nedenle güdülenmiş olmasına rağmen, bu davranışın yaşama arzusundan bağımsız olduğu söylenemez. Bireyin diploma elde etmek ve bir mesleğe sahip olmak için üniversite okuması; tutunma arzusundan, başkasına muhtaç olmadan yaşama isteğinden ve kendi düzenini kurma dürtüsünden ayrı düşünülemez.

Yine de dışsal motivasyon, işten zevk almaktan ziyade para kazanmak için çalışmak gibi, faaliyetten bağımsız bir sonuç elde etmek için eyleme geçildiğinde geçerli olan bir yapıdır. Bu nedenle dışsal motivasyon, bir aktivitenin araçsal işlevine bağlı olmadan sadece aktivitenin kendisine ilgi duymayı ifade eden içsel motivasyonla çelişir. Fakültelerde verilen eğitim faaliyetlerinin çoğu, doğası gereği her zaman ilgi çekici olacak şekilde tasarlanmamıştır. Temel soru öğrencilerin söz konusu faaliyetleri değerli algılamaları, öz-düzenleme yeterliği kazanmaları ve üzerlerindeki dış baskılar kaldırıldığında öğrenmeyi ve akademik görevleri yerine getirmeyi kendi başlarına gerçekleştirmeleri hususunda nasıl motive edilebileceğidir. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmek uzun vadede başarılı ve ömür boyu öğrenen bireyler yetiştirmenin anahtarıdır. Bu noktada içselleştirme ve bütünleşme kavramları kritik işleve sahip gözükmemektedir. İçselleştirme, öğrencilerin belirli değerleri veya kuralları benimseme sürecidir. Bütünleşme ise bu değerlerin ve kuralların bireyin benlik algısıyla bütünleşerek tam anlamıyla özümsemediği aşamadır. İçselleştirme ve bütünleşme, öğrencilerin motivasyon seviyelerini ve davranışlarını etkiler. Birbirine bağlı halkalardan oluşan bir zincir gibi düşünüldüğünde içselleştirme kavramı, kişinin istenen davranışa güdülenmesinin,

²³⁵ Mecbure Aslan - Selen Doğan, “Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* 11/26 (2020), 292.

²³⁶ Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 88.

isteksizlikten başlayıp pasif itaate ve en sonunda da aktif katılıma ve kişisel bağlılığa uzanan bir yelpazede değişmesiyle ifade edilebilir. Artan içselleştirme ve bununla bağlantılı olarak güçlenen aidiyet duygusu, öğrencilerde daha fazla sebat, daha olumlu öz algı ve daha yüksek katılım kalitesi gibi olumlu sonuçlar doğurur.²³⁷ Öz-belirleme kuramı, içselleştirme ve bütünleşme vasıtasıyla dışsal motivasyon sebeplerinin içselleştirilebileceğini nihayetinde kontrollü motivasyonun özerk bir yapıya dönüşebileceğini ifade etmektedir.²³⁸

Dışsal motivasyonun kısa vadeli hedeflere ulaşma noktasında tetikleyici olduğu söylenebilir, ancak uzun vadede etkisi değişkendir. Çünkü dışsal motivasyon kaynağı ortadan kalktığında, kişinin motivasyonu düşebilir veya tamamen kaybolabilir. Bu nedenle dışsal motivasyon eğitim-öğretimde zaman zaman tetikleyici bir araç olarak kullanılsa da önemli olan sürdürülebilir güdülenme kaynakları elde etmek ve içsel motivasyonu diri tutmaktır.²³⁹

1.2.2.2.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, harekete geçme niyetinden yoksun olma durumudur. Herhangi bir motivasyona sahip olmayan kişinin eylemleri kasıtlılıktan ve kişisel nedensellik duygusundan yoksundur. Motivasyonsuzluk, bir aktiviteye ya da sonucunda elde edilecek olanlara değer vermemekten, o aktivitenin istenen sonucu vereceğine inanmamaktan ya da kendini bu hususta beceriksiz ya da yetersiz hissetmekten kaynaklanabilir.²⁴⁰ Genel bir yabancılaşma hali olarak tanımlanabilen motivasyonsuzluk, bir eylemi yapma, yerine getirme arzusunu taşımamak manasına gelir.²⁴¹ İnsanın harekete geçmesini gerektiren bir durumda pasif, amaçsız ve isteksiz bir duruş sergilemesi motivasyonsuzluğun göstergesidir. Motivasyonsuzluk yaşayan bireyler genellikle kendi kabiliyetleri hususunda yanlış algılara sahiptirler ve içsel motivasyon kaybından dolayı isteksiz ve enerjisizdirler. Söz konusu durum kişide moral bozukluğuna neden olurken, hayal kırıklıkları doğurur, böylece birey psikolojik iyi oluş halinden uzaklaşır, üretkenliği engellenir. Bir eylemde bulunup bulunmamanın dinamik seviyesini ifade eden öz-belirlemenin en aşağı hali olarak tanımlanan motivasyonsuzlukta özerklik, öz-yeterlik ve içsel kontrol mekanizması oldukça düşüktür.²⁴² Bireyler zayıf olduklarına inandıklarında ve

²³⁷ Ryan - Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", 60-61.

²³⁸ Aslan - Doğan, "Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış", 292.

²³⁹ Prof. Dr. Kemal Arıkan, "İçsel Motivasyon mu Dışsal Motivasyon mu Daha İyi?", (Erişim: 11 Aralık 2023).

²⁴⁰ Ryan - Deci, "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", 61.

²⁴¹ Dana Perlman, "Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model", *Journal of Teaching in Physical Education* 29/4 (2010), 433; İlhan İlter, "Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52/1 (2019), 194.

²⁴² Robert J. Vallerand - Robert Bissonnette, "Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study", *Journal of Personality* 60/3 (1992), 602-603; İlhan İlter, "Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü", *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 17/2 (2021), 44.

yaşamlarının kendi kontrollerinde olmadığını düşündüklerinde motivasyonsuzlukla gelişmektedir.²⁴³ Bir başka deyişle kişi kendisini özgür hissetmediğinde ve istenen eylemler için yetkin olmadığını düşündüğünde derse katılımı düşmekte ve performansı azalmaktadır.²⁴⁴

Eğitim sürecinde motivasyon, öğrencinin performansını etkileyen pek çok faktör içerisinde ön sıralarda yer almaktadır. Bu nedenle motivasyon eksikliği en önemli akademik meseleler arasında ele alınmalıdır. Eğitimciler akademik başarıyı arttırmak üzerine çaba sarf ederken mutlaka öğrencilerin motivasyonlarını da göz önünde bulundurmalıdır.²⁴⁵ Motivasyonsuzluk yaşayan bir öğrenci öğrenme arzusundan yoksundur ve bu hususta hem içsel hem de dışsal faktörler pasif durumdadır. Bireyi eyleme iten dürtüler sönmüştür.²⁴⁶ Motivasyonunu kaybeden bir öğrencinin başarısı gitgide düşer, ders esnasında sıkılır, fakültede olmaktan hoşlanmaz ve eğitime ilgi duymaz hale gelir. Bu tarz öğrencilerin akademik aidiyet duyguları yok olmuştur, her ne kadar eğitim ortamına dahil olmuşlarsa da oraya ait olmadıkları inancına sahiptirler. Bu öğrenciler, fakülte içerisinde öz güvenleri düşük, yapılan faaliyetlerde etkisiz, verilen görevlere duyarsız, ödevlere isteksiz ve kendilik algıları başarısız bir şema çizerler.²⁴⁷ Onlar sürekli fakülteye gitme nedenlerinin ne olduğunu sorgularlar ve akademik etkinlikler karşısında kaçınan bir tavır sergilerler.²⁴⁸

Motivasyonsuzluğun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen çeşitli nedenler öne sürülmüştür. Bunların ilki insanlar kendilerine yüklenen görevlerin sonuçlarına istedik biçimde ulaşamayacaklarını düşündükleri zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Bu tarz bir motivasyonsuzlukta kişi kendisinden beklenen eylemleri gereği gibi yerine getiremeyeceği ya da çabalarının istenen sonuca ulaşmada yetersiz kalacağı algısına sahiptir. Söz konusu durum kısaca yetenek eksikliği inancı biçiminde ifade edilebilir.²⁴⁹ Bir diğer motivasyonsuzluk hali kişinin becerisine ve kapasitesine karşı geliştirdiği olumsuz algıdan ziyade ilgisizlik ya da akademik değer algısı sorununa bağlı olarak gelişmektedir. Bireyin akademik eylemlere değer

²⁴³ Kongül, *Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri*, 13.

²⁴⁴ Richard M. Ryan - Edward L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press, (2017), 210; İlter, “Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü”, 44.

²⁴⁵ Legault, L. - Green-Demers, I. - Pelletier, L., “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 (2006), 569-570; İlter, “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması”, 192.

²⁴⁶ Bünyamin Özen, *Öğretmen Adaylarının Üniversite İlk Yıl Deneyimlerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi* (Bartın Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 32.

²⁴⁷ Kazım Küçüker, *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Mükemmeliyetçiliğin Etkisinin Belirlenmesi* (Balıkesir Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 15-16.

²⁴⁸ Kongül, *Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri*, 13.

²⁴⁹ Ryan - Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, 190-191.

vermemesi, fakültede harcanan çabayı önemsiz görmesi derslere katılması için yeterli düzeyde iç ve dış motivasyonlara sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Değer algısı, öz-belirleme kuramında davranış süreçlerinin işleminde etkili olan ve içselleştirme noktasında büyük öneme sahip bir faktör olarak ele alınmaktadır. Zira insanlar eylemlerine ya da içinde bulundukları yapılanmalara değer verdiklerinde, ilgi, alaka beslediklerinde ve çabalarının ihtiyaçlarına denk düştüğüne inandıklarında güçlü motivasyon kaynaklarına sahip olmaktadır.²⁵⁰

Bireyler bazen harekete geçme yetkinliğine ve kontrol edebilme özerkliğine sahip olduklarında bile değer algısının düşük olmasına bağlı motivasyonsuzluk yaşayabilmektedir. Bunların yanı sıra görevi cazip bulmamak sebebiyle motivasyonsuzluk ortaya çıkabilir. Söz konusu durumda eyleme karşı ilgi ya da uyarılma eksikliği mevcuttur, kişi görevini ilginç görmez, sıradan, sıkıcı ya da zor olarak değerlendirir ve teşvik edici niteliklerden yoksun bulur. Motivasyonsuzluğun sebep olabileceği son hal, insanın yapması beklenen bir davranışı yerine getiremeyeceğine ve hatta sürdüremeyeceğine dair çaba eksikliği inancıdır. Bu motivasyonsuzluk biçiminde öğrenci, akademik yaşantının gerektirdiği çabayı sarf edebilecek bir enerjiye sahip olmadığına inanır, ya da anlık olarak kendisinden isteneni yapsa dahi devam ettiremeyeceği algısına sahiptir. Bahsi geçen bu motivasyonsuzluk kaynakları, akademik motivasyonsuzluk duygusunu uyandırma potansiyeline sahiptir.²⁵¹

1.2.2.3. İnsancıl Motivasyon Kuramı

Davranışçı kurama bir tepki niteliğinde geliştirilen insancıl kuramda motivasyon ile ilgili en kapsamlı açıklamayı Maslow yapmıştır.²⁵² İnsancıl kuramın temel argümanına göre insan kendini geliştirme potansiyeline sahip olan bir canlıdır, her birey değerlidir ve özbenliğinde iyiliğe sahiptir.²⁵³ Kişiyi davranışlarına güdüleyen olgu ise onun ihtiyaçlarıdır.²⁵⁴ Söz konusu kuram, davranışın yalnızca ödül ve ceza ile açıklanamayacak kadar kompleks bir yapı arz ettiğini, birçok eylemin temelinde fiziksel, ruhsal, estetiksel, ilişkisel ihtiyaçların

²⁵⁰ Richard M. Ryan, “Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes”, *Journal of Personality* 63 (1995), 407; Mary Ainley - Suzanne Hidi - Dagmar Berndorff, “Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate Their Relationship”, *Journal of Educational Psychology* 94/3 (2002), 546-547; İlter, “Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü”, 44-45.

²⁵¹ Ryan - Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, 188-191; İlter, “Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü”, 44-45.

²⁵² Münire Erden - Yasemin Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2021), 224.

²⁵³ Berrin Eylem Özyurt, “Gelişim Konularına Genel Bakış”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 17.

²⁵⁴ Mehmet E. Sardoğan - Tevfik Fikret Karahan, “Kişilik Gelişimi”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 125.

tatmin edilmesi dürtüsünün yer aldığını savunmaktadır.²⁵⁵ Maslow’a göre kişinin ihtiyaçları hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve yaşamak için en temel gereksinimler olan fizyolojik ihtiyaçlar en alt basamakta yer alır. Birey öncelikli olarak bahsi geçen acil gereksinimlerini tatmin etmeye yönelir ve karşıladığı taktirde bir sonraki basamakta bulunan ihtiyaçlar belirginleşmeye başlar.²⁵⁶ Bununla birlikte her basamakta mevcut bulunan güdülenme kuvveti birbirinden farklıdır, en temel ihtiyaçların doyurulması için gereken motivasyon oldukça güçlü iken, basamaklar yükseldikçe motivasyonda da düşüş gözlenir. Ayrıca bireyin sergilediği bir davranış, bilinç dünyasında farklı basamaklardaki gereksinimlere denk düşerek birden fazla güdüye bağlı olabilir.²⁵⁷

Esen’e göre; Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak sistemli hale getirdiği bu tablo evrenselidir; yani bütün insanlar için geçerliliğe sahiptir; ancak bu ihtiyaçların doyurulması her kültürde farklılaşabilir. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağını oluşturan fizyolojik ihtiyaçlarda açlık bireyi yemek yemeye, susuzluk su içmeye, uykusuzluk uyumaya güdüler. Nefes alma ve cinsellikle birlikte bireyin en basit düzeyde hayatta kalmasına olanak sağlayan bu ihtiyaçlar en güçlü motivasyonlara sahiptir. Bahsi geçen bu temel insani ihtiyaçların doyurulmasının ardından kişinin sakin bir gündelik yaşam sürme ve tehlikelerden korunma gereksinimi tarafından güdülenen güvenlik ihtiyacı basamağı gelir. Bunu kişinin sevilme, onaylanma, değerli olma ve saygı görme isteği ile motive olan saygınlık ihtiyacı basamağı takip eder ve doyurulması halinde estetik ihtiyaçlar belirginleşmeye başlar. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında ise insanın var olan potansiyelini açığa çıkarma ve etkili biçimde kullanarak hayatına yön verebilme arzusunu tatmin etmeye yönelik kendini gerçekleştirme basamağı yer alır. Ömür boyu devam eden bir süreç olan kendinin en mükemmel haline erişme gereksinimi, kişinin kendisini tanıması, avantajlarının ve dezavantajlarının neler olduğunu farkına varması ve yeterliliğini arttırmak gibi varoluşuna anlam ve nitelik katan uzun soluklu bir serüvendir.²⁵⁸

İçsel motivasyonun eyleme etkisine vurgu yapan Maslow, kişinin davranışlarına yön veren nihai dürtünün, kendinin en iyi versiyonuna ulaşma arzusu olarak açıklanabilecek, kendini gerçekleştirme ihtiyacı olduğunu savunmaktadır.²⁵⁹ Diğer adıyla hümanistik motivasyon kuramı olarak anılan bu şemada birey bilişsel, duygusal ve toplumsal ihtiyaçları

²⁵⁵ Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 370-371; Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 14.

²⁵⁶ Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 370-372; Yılmaz Alkaya, “İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım ve Öğrenme”, *Eğitim Psikolojisi*, ed. M. Engin Deniz, (Ankara: Maya Akademi, 2010), 331.

²⁵⁷ Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 370-371.

²⁵⁸ Binnaz Kıran Esen, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, ed. Cengiz Şahin, (Ankara: Nobel, 2022), 327-328.

²⁵⁹ Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 382; Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 14.

doğrultusunda bir bütün olarak ele alınır ve bu ihtiyaçların öğrenmeye ve motivasyona tesir etme biçimi irdelenir. Aidiyet bahsinde de geçtiği üzere insan fizyolojik, güvende olma, sevilme ve değer görme gibi ihtiyaç basamaklarını geçerek bilme, kavrama, üretme aşamasına varır ve nihayet kendini gerçekleştirme basamağına ulaşır.²⁶⁰ İnsancıl motivasyon kuramında bireyin davranışlarının odak noktasında, doğuştan sahip olduğu kendini gerçekleştirme arzusu yatar ve bu anlayışta kişi, içsel bir güdülenme ile dünyaya gelmiştir. İnsan bu motivasyon sayesinde potansiyelini açığa çıkarma ve kendisini geliştirme eğilimi gösterir. Bir nevi yaşam tatmini sağlaması ya da tam tersi yetersizlik duygusu yaşaması kendini gerçekleştirme güdüsüyle ilişkilidir.²⁶¹ Ona göre her insan potansiyelini açığa çıkarabilecek uygun ortama kavuştuğunda özünde bulunan gizil güçlerini fark edebilir ve kendini gerçekleştirme imkânı bulabilir. Buna rağmen Maslow, çok az insanın kendini gerçekleştirebildiğine vurgu yaparken, asıl önemli olanın son basamağa ulaşmak ve kendini gerçekleştirme sürecine girmek olduğunun altını çizer. Söz konusu sürece girmek için bireyin tüm ihtiyaçlarının doyurulması ve yetişkinlik çağına ermesi icap etmektedir.²⁶²

Bireyin merakını gidermesi, anlaması, bilmesi, estetik algısı ve yaratıcılığı kendini gerçekleştirmeye ilişkilidir ve üst düzey ihtiyaçları arasındadır. Öğretim elemanlarının kişinin gereksinimlerini hiyerarşik olarak bilmesi, öğrenmeye güdüleme noktasında faydalıdır.²⁶³ Maslow, eğitimin başarı duygusunu ve potansiyeli açığa çıkarma dürtülerini kontrol etmesi halinde öğrenmenin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlayacağını savunur. Bu minvalde eğitimin amacı başarılı olabilen, kendini geliştiren, öz-bilinci ve öz-yeterliği yüksek bireyler yetiştirilmesi olmalıdır.²⁶⁴ Bu noktada eğitimcilerin, öğrencilerin neler tarafından güdülendiğini, davranışlarına yön veren temel motivasyonlarının ne olduğunu bilmeleri ve onların ihtiyaçlarının doyurulmasına yönelik davranışları gerekir. İnsancıl kurama göre fizyolojik ihtiyaçları karşılanmamış bir öğrencinin dersten verim alması beklenemez. Zira bilme, öğrenme, anlama gibi daha üst basamaklardaki ihtiyaçların tatmini için öncelikle temel gereksinimler doyurulmalı, ardından öğrencinin kendini fakülteye/sınıfa ait hissetmesi sağlanmalı, ortamın kendisi için güvenli olduğunu, kabul gördüğünü ve sevildiğini hissetmesi icap eder. Tüm bunların ışığında öğretim elemanı yetiştirdiği öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli, olumlu yönlerini desteklemeli ve motivasyonunu beslemelidir. Bireyselliğe

²⁶⁰ Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Row, 1954, 35-58; Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 80-81.

²⁶¹ Maslow, *Motivation and Personality*, 35-58; Yazıcı, “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”, 38.

²⁶² Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 382; Esen, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, 327-328.

²⁶³ Erden - Akman, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 224.

²⁶⁴ Maslow, *Motivation and Personality*, 149-180.

vurgu yapan insancıl yaklaşımda eğitimin temel amacı kişinin potansiyelini geliştirmek ve mümkün olan en üst seviyeye çıkarmaktır. Bu noktada öğrenciye kendi kendini yönetme imkânı tanınmalı, özerklik geliştirmesine müsaade edilmelidir. Kişi, kendi öğrenmelerinin yükümlülüğünü üstlenmeli, üretmek için gayret sarf etmeli, merakını taze tutmalı ve yaşadığı dünyaya karşı duyarlı olmalıdır.²⁶⁵

1.2.2.4. Sosyal-Bilişsel Motivasyon Kuramı

Sosyal-bilişsel kuram, bireyin kendi davranışlarını oluşturma sürecinde başkalarının davranışlarını izleyip bilişsel olarak değerlendirmesiyle yolunu belirlemesi olgusu üzerine ortaya çıkan bir kuramdır.²⁶⁶ Başta gelen temsilcilerinden biri olan Bandura'ya göre; taklit, gözlem ve model alma öğrenmenin temel ilkeleridir. Bandura aynı zamanda bireyin, soruna özgü çevresel ve durumsal değişkenleri bilişsel olarak analiz etmesinin de öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Yani gözlem yoluyla öğrenme sosyal-bilişsel kuramın bir yönü iken diğer bir boyutta, davranışın olumlu/olumsuz sonuçları, güdülenme düzeyi, yaşantı yoluyla kazanılan izlenimler, bilişsel yapı ve şemalar, duygusal yaşantılar vasıtasıyla edinilen izlenimler, model alınan kişinin statüsü ve toplum içerisindeki saygınlığı, kişinin kendi psikolojik durumu gibi bir dizi sosyo-psikolojik faktör bulunmaktadır. Bandura, davranış kazanma sürecini yalnızca uyarıcı ve tepki arasındaki bağlantıyla açıklamaya çalışan indirgemeci yaklaşımlardan uzaktır.²⁶⁷ Bu kurama göre davranışın sonuçlarının öğrenme üzerindeki tesir gücü yüksektir. Ancak bu mekanizma davranışçı kuramda vurgulanan pekiştirme ve ceza uygulamasından daha farklıdır. Sosyal bilişsel kuram, öğrenmenin gerçekleşmesinde hatırlama, anlam yükleme ve dikkat etme gibi zihinsel süreçlerden bahseder.²⁶⁸ Yani bu kuramda pekiştireç ve cezadan daha önemli olan şey; bireyin gözlemi ve bu süreci bilişsel olarak değerlendirme biçimidir. Ayrıca sosyal bilişsel kuram bireyin öğrendiği davranışı hemen yerine getirebileceği gibi, daha sonradan ortaya çıkabileceğini hatta kişinin öğrendiği bu davranışı hiçbir zaman sergilemeyebileceğini ifade etmektedir. Kuram, üzerinde durduğu bu hususlarla, taklit yoluyla öğrenmenin altını çizmesiyle ve bireyin öğrenmesinin bilişsel süreçlerden bağımsız olamayacağına vurgu yapmasıyla diğer öğrenme kuramlarından ayrılmaktadır.²⁶⁹

²⁶⁵ Maslow, "A Theory of Human Motivation", 370-380; Esen, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*, 329.

²⁶⁶ Mehmet Ali Çakır, "Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı", *Eğitim Psikolojisi*, ed. Alim Kaya, (Ankara: Pegem Akademi, 2010), 321-323.

²⁶⁷ Albert Bandura, "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American psychologist* 44/9 (1989), 1175-1184; Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 214-216.

²⁶⁸ Davut Aydın, "Sosyal Öğrenme Kuramı", *Eğitim Psikolojisi*, ed. M. Engin Deniz, (Ankara: Maya Akademi, 2010), 306-307.

²⁶⁹ Ramazan Arı, *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-* (Ankara: Nobel, 2021), 193-194.

Davranışçılık ve sosyal öğrenme yaklaşımlarından daha geniş bir ekseninde çalışan sosyal-bilişsel motivasyon kuramı, öğrenme ve davranış değiştirme gibi temel düzey konulardan çok fazlası olup öz-düzenleme mekanizmaları ile ilgilenir. Bu kuramın anlayışına göre sosyal bir davranış oluşurken evvela elde edilen bilgi bilişsel yollarla işlenir, yani bireylerin toplumun bir parçası olarak öğrendikleri insan düşüncelerinin ve eylemlerinin sosyal kökenlerini kabul eder. Oysaki bilişsel kuram teorisini, düşünce süreçlerinin insanın motivasyon tutumlarına ve eylemlerine etkili katkısı üzerine kurar. Sosyal-bilişsel motivasyon kuramına göre insanların bilgilerinin ve davranışlarının çoğu faaliyet gösterdikleri örgütsel ortamlardan kaynaklanır. Bu minvalde bireysel bir öğrenme ortamı oluşturarak yalnız başına çalışanların, kendilerine özgü kişisel özelliklerine bağlı olarak mevcut bilgilerini hala farklı şekillerde işlediği ve bunlara göre hareket ettiği göz ardı edilmemelidir.²⁷⁰

Motivasyon diğer öğrenme kuramlarının teorilerine göre daha karmaşık bir düzlemde gerçekleşmektedir. Güdülenme sürecinde gözlemci hem kendisine model aldığı kimse gibi davranmaya başladığında olumlu pekiştireçler alacağını hesap eder hem de öğrenme sonucunda gösterdiği performans sayesinde yaşayacağı tatmin duygusuna odaklanır. Bu kuramda birey için önemli olan, içsel varoluşundan kaynaklanan gerçek ihtiyaçlarının ve beklentilerinin doyurulmasıdır. Bu noktada öğrencinin öz değer algısının yüksek olması, öğrenme yaşantısını anlamlı bulması, hedef davranışlarla ilgili bilgi sahibi olması ve öğretim sürecinden haz alması icap etmektedir.²⁷¹ İnsanların geleceğe dair beklentiler tarafından güdülendiğini savunan sosyal-bilişsel motivasyon kuramına göre bireyin davranışlarının kaynağı yeteneklerine ve başaracağına olan inancıdır.²⁷²

İnsancıl kuramda motivasyon, bir ihtiyacı gidermeye yönelik istekten ortaya çıkarken sosyal bilişsel kuramda öğrenilmiş bir davranışı yapma isteği olarak değerlendirilir. Temelinde gözlem yoluyla öğrenme olmasına rağmen, kişi gördüğü her davranışı gerçekleştirmeye çalışmaz, herkesi rol model almaz, zira işin içinde farklı faktörlerde mevcuttur. Bu noktada evvela birey dikkatini belirli bir davranışa odaklar, ona uygun modeller belirler ve öğrendiği davranışı yapmaya yönelik motivasyon geliştirir.²⁷³

Sosyal bilişsel motivasyon kuramında öğrenciler sınıf içerisinde pek çok şeyi başkalarını gözlemleyerek öğrenebilirler. Davranışçı yaklaşım öğrenmede pekiştireç ve cezaya

²⁷⁰ Alex Stajkovic - Fred Luthans, "Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches", *Organizational Dynamics* 26 (1998), 63.

²⁷¹ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 220.

²⁷² Yazıcı, "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", 38.

²⁷³ Arı, *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-*, 206.

vurgu yapsa da bu kuram bireyin herhangi bir pekiştireç almadığı halde arkadaşlarının ödüllendirilmelerini ya da cezalandırılmalarını gözlemleyerek bir davranışı öğrenebileceklerine vurgu yapar. Bu noktada öğretim elemanlarının ve idarenin ödül ve ceza uygulamalarında tutarlı olmaları gerekmektedir. Sosyal bilişsel kuramda üzerinde durulan bir diğer husus öğrencinin davranışın sonucu hakkında bilgilendirilmesi meselesidir. Zira sonucun ne olacağını bilmek öz denetim mekanizmasını kullanmaya olanak sağlar. Bununla birlikte model almanın öğrenmeyi basitleştirici ve netleştirici yönü göz önünde bulundurularak gösterip yaptırma taktikleri kullanmak, öğrenme motivasyonuna katkıda bulunur.²⁷⁴

1.2.2.4.1. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik bireyin zor durumlarla başa çıkmasında yüksek pay sahibi olan, kişisel etkililiğine ilişkin inancının gücünü ifade eden bir kavramdır.²⁷⁵ Söz konusu kavram Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal-bilişsel öğrenme yaklaşımının merkezinde bulunan, bireysel faktörler, çevre ve davranışlar birbirini etkileyerek sonra gelen davranışları belirler anlayışını ifade eden karşılıklı belirleyicilik esasına dayanır.²⁷⁶ Kişinin kendine olan inancını konu alan kavram, motivasyonunda, öğrenmesinde ve gösterdiği performans üzerinde ciddi etkilere sahiptir.²⁷⁷ Öz-yeterlik, insanın ortaya koyması gereken performans için yapılması icap eden eylemleri organize edebileceğine ve nihayetinde başarabileceğine dair kendi kapasitesine olan inancıdır.²⁷⁸ Bir başka deyişle kişinin geleceğini inşa etmek, kendisini bekleyen süreçleri yönetmek, eylemlerini planlamak ve bunları hayata geçirmek noktasında her türlü kabiliyete sahip olduğuna, eksiklerini gidermek için gereken azim ve çabayı gösterebileceğine dair inancını ifade eder. Kişinin beklenen eylemi yerine getirmede kendisini yeterli görmesi, motivasyonunun kuvvetli olmasına olanak tanır ve bireye hayatına yön verecek, varoluşunun niteliğini arttıracak eylemler yapma gücü verir. Öz-yeterlik kuramı bireyin kendine olan inancının eylemin sonucunu değiştirme gücüne sahip olduğu ilkesini savunur. Kurama göre; eğer birey bir hususta kendisini başarabilecek yeterliğe sahip görüyorsa, büyük ihtimal başarır ve eğer yetersizlik duygusu yaşıyorsa bu algı, çabasından ayırdığı zamana, motivasyonundan enerjisine, eylemi gerçekleştirmek için gereken tüm faktörlere olumsuz yönde tesir eder ve kişi

²⁷⁴ Arı, *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-*, 209.

²⁷⁵ APA Dictionary of Psychology, "Self-Efficacy", (Erişim 23 Temmuz 2025);

Yazıcı, "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", 40.

²⁷⁶ Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman and Company (1997), 5-7; Gönül Sakız, "Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26/1 (2013), 187.

²⁷⁷ Türker Kurt, "Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/2 (2012), 196.

²⁷⁸ Albert Bandura, "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist* 28/2 (1993), 117-148.

büyük ihtimal başarısız olur. Bu durum bir anlamda kendini gerçekleştiren kehanete bir örnektir.²⁷⁹

Bireyin birtakım becerilerinin olması ile bu becerileri kullanarak eyleme geçmesi birbirinden farklı şeylerdir. Yeterli kapasiteye sahip olmak, stratejik hamleler bilmek, gerekli adımları atmaya yarayacak bilgilerle dolu olmak, uygun koşullarda kullanıldığı müddetçe değerlidir. Öz-yeterlik bireyin donanımına işaret eden bir kavram değildir, sahip olduğu meziyetleri kullanabileceğine dair inancını anlatan bir kavramdır.²⁸⁰ Sosyal-bilişsel motivasyon kuramında, içsel motivasyon gücünü öz-yeterlik algısının olumlu yapısından almaktadır. Bir başka deyişle kişinin öz-yeterlik algısının düşük olması eyleme geçmesini ve beklenen performansa ulaşmasını zorlaştırır. Bu şartlar altında bulunan bir öğrenci hissettiği yetersizlik duygusunun baskısıyla mevcut potansiyelini açığa çıkaramaz.²⁸¹ Öz-yeterlikte ana esas, insanların arzu ettikleri sonuçlara ulaşma noktasında eylemlerini kontrol etme potansiyeline sahip olan, çevre üzerinde etkili olabileceklerine dair inançlarıdır. Öğrenciler görevlerini başarıyla yürütebilmek için ihtiyaç duydukları davranışsal, bilişsel ve motivasyonel kaynakları toparlayabileceklerine inanmadıkları takdirde işin zorlu yönlerine odaklanarak kaçınan bir tavır geliştirebilirler ve nihayetinde yetersiz çaba başarısızlığı doğurur.²⁸²

Seviye, güç ve genellenebilirlik olmak üzere öz-yeterlik, üç ana husus üzerinden değerlendirilebilir. Seviyeden kastedilen kişinin bir işin zorluk derecesini algılama biçimidir. Yani birey bir işi zor olarak algılıyorsa öz-yeterlik seviyesi düşük, kolay olarak algılıyorsa yüksek, orta olarak algılıyorsa öz-yeterliliği ortalama bir seviyededir. Öz-yeterlik gücü ise kişinin iyi bir performans göstereceğine dair inancını ifade eder. Bir işin üstesinden gelemeyeceğine inanmak öz-yeterliliğin zayıf olduğunun göstergesiyken, belki yapabilirim düşüncesine sahip olmak, en azından denemeye cesaret edecek kadar öz-yeterliliği bulunduğu ve başaracağı hususunda şüphe duymamak ise güçlü bir öz-yeterliliğe sahip olduğuna delalet eder. Son olarak öz-yeterliliğin genellenebilirliği hususu gelmektedir ve bu bireyin öğrendiklerinden, başardıklarından ya da elde ettiklerinden ne gibi faydalar elde edebileceğinin ve ne derece işine yarayacağını farkında olması anlamına gelir.²⁸³

²⁷⁹ Ayla Arseven, “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11/19 (2016), 67.

²⁸⁰ Sakız, “Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik”, 187.

²⁸¹ Aydın, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, 220.

²⁸² Stajkovic - Luthans, “Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches”, 63.

²⁸³ Arseven, “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”, 67-68.

Öz-yeterlik, bilişsel ve duyuşsal süreçler ile denetim mekanizması algısının işleyişi sonucu ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bilişsel süreçler, bireylere olayları başarma ihtimalini hesap edebilme ve denetleme yeteneği sunar. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler daha büyük hedeflere odaklanır, karmaşık ve zor işlere atılır, yapacakları işin sonuçları hakkında güçlü iyimser yaklaşımlar sergiler. Duyuşsal süreçlerin öz-yeterlikle bağlantısı risk altında ya da zor bir iş üzerinde çalışırken stresle başa çıkabilme ve depresif duygular geliştirebilme noktasında ortaya çıkar. Kişinin geliştirdiği duyuşsal tepkiler, düşüncelere tesir eder, bireyin bu duygu ve düşüncelerle içselleştirdiği algılar da eylemlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Geçirdiği bilişsel ve duyuşsal süreçler neticesinde karşılaştıkları risklerle başa çıkabileceklerine inanan insanlar daha güçlü bir duruş sergilerken, risk alma korkusu yaşayanlar yeni bir adım atmaktan çekinirler. Denetim mekanizması algından kastedilen ise, kişinin hayatına yön veren olayların, kendi çabaları, kararları, şans, talihi, kaderi gibi odaklardan hangisi tarafından ve ne derece belirlendiğine ilişkin inancıdır. Öz-yeterlik, bu odaklardan kişinin kendine olan inancıyla ilgilenir.²⁸⁴

Algılanan öz-yeterlik, insanların kendi motivasyonları, düşünce süreçleri, duygusal durumları ve davranış kalıpları üzerinde kontrol sahibi olabileceklerine dair inançlarıyla ilgilidir. Bireylerin kendi yeteneklerine duydukları inanç ne yapmayı seçtiklerini ne derecede çaba sarf ettiklerini, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar dirayetli olacaklarını, kendilerini zayıflatan veya daha cesaretli olmalarını sağlayan düşünce kalıplarına girip girmediklerini ve zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ve bunalım yaşadıklarını etkiler. İnsanlar öz-yeterlik duygusuna sahip olmadıklarında, nasıl hareket edeceklerini bilmelerine ve gerekli becerilere sahip olmalarına rağmen içinde bulundukları durumları etkili bir şekilde idare edemezler. Öz şüpheler, bilgi ve kendini koruyucu eylemi geçersiz kılar.²⁸⁵ Bireyin öz-yeterlik inancı geliştirmesinde, kendi tecrübeleri, başkalarının deneyimlerine dair gözlemleri, sözlü ikna çabaları ve duygusal durumları olmak üzere birbirleriyle bağlantılı bulunan dört temel kaynak bulunmaktadır. Söz konusu bilgi kaynakları arasında etki gücü en yüksek olan bireyin kendi tecrübeleridir; zira daha evvel ortaya koydukları performansları sonraki yaşantıları için referans kabul ederler.²⁸⁶ Bu durumda elde edilen başarı ödül görevi görerek motivasyon sağlar. Diğer insanların yaşantıları kişi üzerinde kendi tecrübeleri kadar yüksek tesir gücüne sahip olmasa da

²⁸⁴ Arseven, “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”, 68.

²⁸⁵ Albert Bandura, “Social Cognitive Theory and Exercise of Control over HIV Infection”, *Preventing AIDS: Theories and Methods of Behavioral Interventions*, ed. Ralph J. DiClemente- John L. Peterson (Boston, MA: Springer US, 1994), 2.

²⁸⁶ Albert Bandura, “Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory”, *The Health Psychology Reader*, ed. David Marks, (1 Oliver’s Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 1986), 18.

yine de ben de yapabilirim, benim neyim eksik düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Tüm bunların yanı sıra ailenin, sosyal çevrenin, öğretim elemanlarının ya da danışmanın kişiyi eyleme geçmeye teşvik etmesi, bu görev için yeteneklerinin yeterli olduğuna ikna etmesi birey kendine inanmasına ve öz-yeterliğinin güçlenmesine imkân sağlayabilir. Ancak tam tersi bir durumda hakaretler, aşağılamalar, başarısız olacağına dair uygulanan manipülasyonlar ya da elde edeceği başarının başkasına bağlı gerçekleşebileceği, kendi başına bir şey yapamayacağı algısı oluşturmak, öz-yeterlik duygusuna ciddi boyutta zarar verebilir. Zira bireyin duygusal durumları, kaygı seviyesi, iyimserlik ya da kötümserliği ortaya koyacağı performansı doğrudan etkiler. Kısacası olay üzerinde, bahsi geçen dört temel kaynak hem pozitif hem de negatif yönde etki edebilir.²⁸⁷

1.2.3. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Mutdoğan ve Mutdoğan'a göre; insan davranışlarına tesir etme gücüne sahip olan motivasyonu tanımak için ilk olarak onun aksiyonel yönüne bakılabilir. Zira güdülenme, insanların zaman ve zemin bağlamında farklı şeylere gereksinim duymasına duyarlı olan, değişen ve dönüşen ihtiyaçlar karşısında davranışlarının da değişmesini açıklayan ve yöneten fonksiyonel bir süreçtir. Bu yönüyle bireylerin yaşantılarının tasarlanmasında lokomotif görevi gören motivasyon, insan yaşantısını gelişi güzellikten soyutlayarak anlamlı bir serüven haline getirir. Ancak motivasyon herkes için aynı hareket noktasından başlamayan öznel bir yapılanmadır ki, bir kişiyi kuvvetle motive eden herhangi bir unsura diğer bir kimse duyarsız kalabilir. Motivasyonun herkeste aynı biçimde ve aynı yoğunlukta seyretmeyen bu yapısı nedeniyle insan davranışlarını anlamak ve açıklamak için onları gözlemlemeye ihtiyaç vardır. Motivasyonun bir diğer kendine mahsus özelliği de sürecin enerjiyle doğrudan bağlantılı oluşudur. Zira güdülenmenin oluşması enerjiyi var edebilir, var olanı güçlendirebilir ya da motivasyonun yetersizliği, sönmesine neden olabilir. Söz konusu enerji üreten karakteristik yapısı sayesinde motivasyon, insanların aksiyon alabilmelerini sağlamakta ve onları cesaretlendirmektedir. Son olarak motivasyonun çıktının kalitesini arttıran bir yapısı bulunmaktadır ki, motivasyon güçlendikçe dikkat ve odaklanma artmakta, böylece ortaya çıkan sonuç ise nitelik kazanmaktadır.²⁸⁸

Öğrencilerin öğrenmeye ve akademik görevlerini tamamlamaya yönelik istekliliğini ve azmini ifade eden karmaşık bir olgu olan akademik motivasyon, birçok faktörden etkilenir. Bu

²⁸⁷ Kübra Korkut - Emine Babaoğlu, "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları", *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 8/16 (2012), 270.

²⁸⁸ Mutdoğan - Mutdoğan, "Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler", 2.

faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak iki temel kategoriye ayrılabilir. İçsel faktörlerden kasıt bireyin zihinsel ve duygusal iç dinamikleridir. Bilişsel faktörlerin insanın düşünce dünyasını meşgul etme düzeyi akademik motivasyona ne derece etki edeceğini belirler. Bilişsel faktörlerin ilki; kişinin öğrenmeye karşı sergilediği doğal eğilimi ve yeni bilgilere erişmek için duyduğu keşfetme isteğini açıklayan merak kavramıdır. Başarılı olmak ve yeterlilik elde etmek için ön sürücü konumunda bulunan başarı ihtiyacı bilişsel faktörlerin ikincisidir. Bir diğer faktör kişinin bilgiyi işleme ve anlama kapasitesi, üst bilişsel bağlantılar kurabilme gibi bilişsel yetenekleridir. Bilişsel faktörlerin öne çıkan dördüncü fenomeni öz-düzenleme becerileridir ki; bireyin kendi öğrenmelerini planlamasını izlemesini ve yönetmesini yürüten becerileri olarak ifade edilebilir.²⁸⁹

Akademik motivasyona etki eden duygusal faktörler genel geçer dört maddeye endekslenebilir. Bu faktörlerin başını bireyin kendi yeteneklerine ve başarıya ulaşacağına duyduğu inancı açıklayan akademik öz-yeterlik kavramının çektiği söylenebilir. Bir diğer faktör, belli başlı birtakım alanların kişinin daha fazla dikkatini çekmesini ve bu alanların daha detaylı bilgilerine erişme tutkusunu ifade eden öğrenme ilgi alanlarıdır. Kişinin öz saygısını benliğine karşı beslediği olumlu duyguları ve kendi değerlerine inancını izah eden kendilik saygısı bir diğer faktördür. Bütün bunların yanı sıra bireyin varoluşsal kaygılarıyla eşleşen, başarısız olmaktan korkma ve zorluklarla mücadele edebilecek donanımlara sahip olma isteğini açıklayan başarıya ulaşma motivasyonu da akademik motivasyona etki eden duygusal faktörler arasındadır.²⁹⁰

Yalnızca içsel faktörler üzerinden değerlendirilemeyen akademik motivasyon, bir takım dışsal faktörlerden de etkilenmektedir. Bu faktörlerden en önemlisinin bireyin devamlı iç içe olduğu, yaşamına, kararlarına dahil olan ve kendilerinden kabul ve onay beklediği ailesi ve arkadaş çevresi olduğu söylenebilir. Kişinin motivasyonunda ailesinin ve arkadaşlarının, öğrenmek için gösterdiği çabaya saygı duyması, destek vermesi ve hatta onu teşvik etmesi etkilidir. Bir diğer faktör de öğrencinin akademik hayatı boyunca karşılaştığı ve hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda referans kabul ettiği öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının tutumu, öğrenciden beklentilerinin netliği, niteliği, öğretme becerileri ve öğretmede kullandığı

²⁸⁹ Robert J. Vallerand vd., “The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education”, *Educational and Psychological Measurement* 52/4 (1992), 1004-1006; Eyüp Yurt, “Türkiye’de Akademik Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmaların İncelenmesi”, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2022), 96; Mutdoğan - Mutdoğan, “Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler”, 2.

²⁹⁰ Mehmet Fatih Akgümüş vd., “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler”, *Ege Eğitim Dergisi* 23/2 (2022), 105; Mutdoğan - Mutdoğan, “Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler”, 2.

yöntemler akademik motivasyonun doğrudan etkileyicileri arasındadır. Söz konusu akademik motivasyon olduğu zaman fakülte ortamı da göz ardı edilemeyecek bir etken olarak belirmektedir. Zira öğrenciler fakültenin genel atmosferine kayıtsız kalamamakta, kendilerine sunulan kaynakların kalitesine bağlı olarak nitelikli bakış açıları ve çalışma azmi kazanmakta, çabalarını ve başarmaya karşı duydukları arzuyu destekleyici ortamlar verildiği takdirde motive olmaktadır. Bireyin sosyo-ekonomik durumu da akademik motivasyonu etkileyen dışsal faktörler arasında önemli bir konumdadır. Zira ailenin maddi durumu, öğrenme imkanlarına erişim sağlayabilmesi ve bireyin eğitim kaynaklarına ulaşacağı desteği elde etmesi duygusal bir güç hissetmesine neden olur. Tam tersi bir durum söz konusu olduğunda imkanların yetersizliği ve kaynaklara erişimin zorluğu bir noktadan sonra kişinin azmini baltalayarak yılgınlığa düşmesine yol açar ve motivasyon kaybı kaçınılmaz hale gelir. Akademik motivasyonu etkileyen en önemli faktörlerden biri de toplumsal ve kültürel faktörlerdir ki; toplumda eğitime verilen önem, akademik başarının değer algısı ve rol modelleri olarak benimsenen kişiler bu gruptadır. Ayrıca eğitim sonunda elde edilen çıktılar olarak ele alınabilecek, statü kazanma, sosyal değer elde etme, istihdam edilme, ekonomik getiri gibi durumlar motivasyonu etkileyen önemli dışsal faktörlerdir.²⁹¹

Yine de motivasyona etki eden faktörler yukarıda kategorize edilmiş maddelerle sınırlı değildir. Tüm bunlara ek olarak kişinin net ve ulaşılabilir hedefler belirlemesi, kararlılık yönünü besleyerek motivasyona destek sağlayabilir. Öğrencilerin öğretim elemanlarından olumlu ve yapıcı geri bildirimler alması, yani eylemlerine kayıtsız kalınmaması yeni şeyler öğrenmeye karşı duydukları ilgiyi ve motivasyonu taze tutabilecek etkenlerdir. Ayrıca yerinde ve dozunda kullanılan ödül-ceza yöntemleri motivasyon üzerinde olumlu etkiye sahiptir; ancak uzun vadede ve sık sık başvurulmaları halinde ya da davranış ve ödül-ceza arasına çok fazla zaman girdiğinde tam tersine bir etki geliştirmeye veya etkisizliğe neden olabilir. Bunlarla birlikte öğrenmenin gerçekleştiği ortamın da motivasyon üzerinde tesir gücüne sahip olduğu unutulmamalıdır. Zira ışık, ısı, kalabalık, gürültü gibi faktörler bakımından rahat ve mümkün mertebe dikkat dağıtıcı unsurlardan arınmış bir öğrenme ortamı, bireyin motivasyonuna etki etmektedir. Kısacası akademik motivasyon pek çok faktöre duyarlı karmaşık bir fenomendir.²⁹²

²⁹¹ Mehmet Nuri Gömleksiz - Birsan Serhatlıoğlu, “Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 17/3 (2013), 101-102; Mutdoğan - Mutdoğan, “Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler”, 2.

²⁹² Gömleksiz - Serhatlıoğlu, “Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, 101-102; Yılmaz Sarier, “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”, *Hacettepe University Journal of Education* 31/3 (2016), 10-12.

1.3. Akademik Başarı

Akademik başarı, öğrencinin eğitim ortamlarında belirlenen bilgi, beceri ve tutumlar gibi öğrenme hedeflerine ulaşma derecesini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Bu, genellikle notlar, sınav sonuçları ve standartlaştırılmış testler aracılığıyla ölçülür ve öğrencinin bilişsel ve bazen de bilişsel olmayan gelişimini yansıtır. Başka bir deyişle akademik başarı, öğrencinin belirli bir programın hedeflerine ulaşmak noktasında sergilediği yeterlik seviyesini ve akademik programdan ne derece istifade edebildiğini yansıtan ölçülebilir bir olgudur. Eğitim kurumlarının hedefinde kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda çeşitli kazanımlara ulaşması vurgulanır.²⁹³ Bu minvalde eğitim sisteminin hedefleri arasında bilişsel hedefler dediğimiz bilgi elde etme, anlama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme, üst bilişsel bağlantılar kurma gibi zihinsel kazanımların en ön sıralarda yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bahsi geçen bilişsel hedeflere hangi seviyede ulaştığının tespit edilmesi akademik başarı kavramı ile ifade edilir ve eğitimin sağlamaya çalıştığı sonuçlar arasında ilk sırada yer alır. Bilimsel ya da kuramsal anlamda başarılı olmak şeklinde tasavvur edilen akademik başarı, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinden yani eğitsel başarı testlerinden elde edilen sükselerle alakalı bir kavramdır. Kısacası sınavlarda istenen başarıyı yakalayan öğrenciler akademik başarıyı elde etmiş kimseler olarak değerlendirilir. Fakat akademik başarı düzeyi, birey bazında eğitim hayatı boyunca inişler ve çıkışlarla dolu bir süreç olduğu gibi her öğrenci için de farklıdır.²⁹⁴

Günümüz akademik başarı tespit kriterleri ders başarısı, sınav notları, yılsonu ortalamaları gibi matematiksel tespitlere odaklanırken duyuşsal ve davranışsal becerileri ihmal etmektedir. Eğitime dair yürütülen araştırmaların çoğu da akademik başarı hususunda sınav başarısını merkeze almaktadır. Dolayısıyla akademik başarının genel anlamda bireyin akademik yeterliğini ve bilişsel seviyesini tespit etmek maksadıyla hazırlanan sınavlarda istenen sonuca ulaşması olduğu söylenebilir.²⁹⁵ Çeşitli öğrenme alanlarını içeren çok yönlü bir oluşum biçiminde algılanması gereken akademik başarının kapsamı oldukça geniştir ve bu kavrama konu olan eğitim çıktıları farklılıklar arz eder. Akademik başarı, bilginin edinimi, verilen notlar, uygulanan testlerde ortaya konan performans gibi müfredata dayalı kriterlerle belirlendiği gibi hangi alanlarda ve ne kadar süreyle eğitim aldığını gösteren sertifikalar ve diplomalar vasıtasıyla da bilinir hale gelir. Bahsi geçen kriterler bireyin entelektüel çabalarını

²⁹³ Benjamin S. Bloom, "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals", *Handbook I: Cognitive Domain*, (London: Logmans, 1956), 62-200.

²⁹⁴ Karagüven, "Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu", 2599.

²⁹⁵ İbrahim Dadandı, *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Karadeniz Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2017), 13.

ve kapasitesini yaklaşık olarak yansıtır.²⁹⁶ Hem kişinin kendi açısından hem de toplum bazında ölçme ve değerlendirme aşamaları sonucunda tanımlanan akademik başarı esasında çok daha derin anlamlara sahiptir. Söz konusu kavram günümüzde sosyal, ekonomik ve kültürel oluşumlar içinde önemli roller üstlenmektedir. Bu nedenle devletler eğitimin geliştirilmesine yönelik politikalar oluşturmakta, her bireyin hakkı olan eğitimi alabilmesi için alt yapı ve kaynak sağlamakta, akademik araştırmalara destek olmaktadır. Ayrıca eğitim kurumları her kademedede akademik başarıyı odak noktasına alarak öğrenci performansını artırmaya yönelik çalışmalarını sürdürmektedir.²⁹⁷ Nitelikli yetişmiş insan gücünün toplumları kalkındırmadaki güçlü etkisinin yanı sıra, akademik başarı kişinin kendisi, ailesi ve yaşadığı çevre bakımından da önemlidir. Bireysel anlamda başarısızlık kişinin iyi oluş haline, kendilik bilincinin pozitif yönde gelişmesine zarar verirken, yetersizlik ve aşağılık duygusuna yol açabilir. Fakültenin bitiminin ardından hayata atılma noktasında kazanılmış olan donanım ile da eşleştirilen akademik başarı, bireyin ailesi ve çevresi tarafından da alaka gösterilen bir konudur. Zira aileler ve yakın çevre akademik başarısı yüksek bireyleri kendisini kurtarma ihtimali yüksek kimseler olarak algılamaktadır.²⁹⁸

Bir fakültede öğrenim gören ve mesleğine hazırlanan öğrencilerin akademik başarısı, hayatlarının sonraki dönemlerini ve iş yaşamına atılmalarının ardından sergileyecekleri başarıları doğrudan etkilemektedir. Yükseköğretimde akademik başarı, sıklıkla sınav notları ve eğitim aldıkları alan derslerinde gösterdikleri performansa bağlı olarak kazandıkları notların tümünün ortalaması alınarak hesaplanan genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) ile eşleşmektedir. Bunun yanı sıra disiplin nedeniyle fakülteden uzaklaştırılmama ve devamsızlık nedeniyle atılmama gibi ölçütler de akademik başarı kavramı içerisinde değerlendirilir. Ancak bu ölçütlere göre GANO, belirlenmiş bir zaman dilimi içerisinde öğrencinin tüm çabasının özeti niteliği taşıdığı için, akademik başarıyı yansıtmakta duayen kabul edilir. GANO'nun en önemli, özelliği sadece tek bir derse bağlı olmayıp, bilme, anlama, araştırma, uygulama gibi pek çok bireysel beceriye denk düşen farklı derslerden elde edilen başarıların sayısal ifadesi oluşudur.²⁹⁹

²⁹⁶ Pelin Avcı, *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması* (Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022), 33-34.

²⁹⁷ Dadandı, *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, 12.

²⁹⁸ Cemal Karadaş, *Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü* (İnönü Üniversitesi, Doktora Tezi, 2020), 13.

²⁹⁹ Berke Kırıkkanat, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi* (Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016), 12.

1.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Geçmişte eğitim gerçek hayatla uyumlu, toplumun gereksinimleri doğrultusunda tecrübe kazanmaya yönelik bir tasarıya sahipken, bugün akademik başarı sosyal, sanatsal ve yaşamsal edinimlerin önüne geçmiştir. Günümüz Türkiye’inde üniversiteye giriş ve mesleğe atama sınavları akademik başarıyı ölçmek maksadıyla yapılan içeriklerle gerçekleştirilmektedir. Bu sınavların öğrencilerin geleceği üzerindeki belirleyici rolü nedeniyle Türk eğitim sistemi akademik başarıya ulaşma merkezinde yoğunlaşmaktadır.³⁰⁰ Dolayısıyla eğitimin temel hedefleri arasında öğrencinin akademik başarısını arttırmak hususu yer almaktadır ve bu konu eğitim araştırmalarında kendisine geniş bir yer bulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde akademik başarının kişisel, toplumsal, çevresel ve sosyo-ekonomik pek çok faktörden etkilenen önemli bir kavram olduğu görülmektedir.³⁰¹ Literatürde akademik başarıyı etkileyen faktörler genellikle bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlık altında gruplandırılmaktadır.³⁰²

Akademik başarıyı etkileyen kişisel faktörler; bireyin ilgisi, akademik kabiliyeti, zeka seviyesi, motivasyonu, zaman yönetimi, disiplini, erteleme alışkanlığı, öz-yeterliği, akademik yeterliği, öz saygısı, öğrenme stratejileri edinebilmesi, kaygı düzeyi, tükenmişliği ve yaşam doyumunu gibi çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.³⁰³ Çevresel faktörler babında aile, okul, sosyo-ekonomik imkanlar, sağlık ve beslenme gibi hususlar ele alınmaktadır.³⁰⁴ Zikredilen söz konusu maddelerden de anlaşılacağı üzere öğrencinin bilişsel yetenekleri dışında bir takım faktörlerin akademik başarı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Mesela bireyin akademik öz-yeterliği, başarı motivasyonunun gücü, derse katılım sıklığı ve geçmişte sergilemiş olduğu performanslar bir bütün halinde gelecek akademik başarıya zemin hazırlamaktadır.³⁰⁵ Ayrıca akademik başarıyı etkileyen faktörler, bazı çalışmalarda içsel ve dışsal faktörler biçiminde de sınıflandırılmaktadır. Bu tasniflendirmede öğrenim gören bireyin harcadığı çaba, eğitime adanmışlık düzeyi, öz-yeterlik algısı, sorumluluk seviyesi, zaman yönetimi, etkili öğrenme stratejileri kullanma becerileri, belirledikleri hedeflerin kendilerine uygunluğu içsel faktörler

³⁰⁰ Ayhan İncirci, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Başarısızlığını Etkileyen Faktörler”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 22/2 (2021), 1248-1249.

³⁰¹ Dadandı, *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, 19.

³⁰² Duru - Balkıs, “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”, 124.

³⁰³ Duru - Balkıs, “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”, 124-125.

³⁰⁴ Işıl Tekin, *Savunmacı Kötümserliğin Akademik Başarı, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Açısından İncelenmesi* (Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018), 117.

³⁰⁵ Kırıkkanat, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi*, 13.

kategorisinde değerlendirilir. Üniversiteden alınan kurumsal destek, eğitimin kalitesi, dersteki öğrenci sayısı, öğrenci seçme ve yerleştirme kriterleri ise dışsal faktörler olarak değerlendirilir.³⁰⁶

Literatürde akademik başarıyı etkileyen faktörlerin temalandırılması noktasında ortak bir yapının bulunmayışı dikkat çekmektedir. Kavram şemasının düzenlenmesine katkı sağlamak adına bu çalışmada akademik başarıya etki eden faktörler için beş ana tema önerilmektedir. Birincisi; öğrenme tarzları, motivasyon, öz-yeterlik algısı, ders çalışma algısı ve zihinsel yetenekleri çatısı altında toplayan öğrenciye ait faktörlerdir. İkincisi öğretim yöntemleri, müfredat ve sınav sistemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini içeren eğitim sistemine ait faktörlerdir. Üçüncüsü; fakülte ortamı, sosyal çevre ve teknolojik imkanların değerlendirilmeye alınacağı çevreye ait faktörlerdir. Dördüncüsü; ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu, tutumu ve aile içi iletişim unsurlarını kapsayan aileye ait faktörlerdir. Beşincisi; öğrencinin kaygı düzeyi ve stresle baş edebilme gücü, sağlık durumu ve sosyal becerilerini içine alan psikolojik ve sosyolojik faktörlerdir.

1.3.1.1. Öğrenciye Ait Faktörler

Akademik başarı, birbirinden farklı pek çok değişkenden etkilenen bir yapıda bulunmasına rağmen öğrenciye ait faktörler içerisinde yer alan zihinsel yetenekler, söz konusu sonucu elde etmede en büyük paya sahip yapı olarak değerlendirilmektedir. Bireyin zekâ katsayısı ve bilişsel yeteneklerinin seviyesi, farklı alanlarda ortaya koyduğu akademik başarıyı açıklayan en önemli etken olarak ele alınmaktadır. Yine de akademik başarının kazanılması yalnızca zekâ ile elde edilemez. Bunun dışında akademik başarıyı şekillendiren birçok değişken vardır. Akademik başarıyı açıklamada zekanın payı %35 ile %50 arasında değerlendirilirken, kalan pay diğer faktörlere dağıtılır.³⁰⁷ İnsanın zihinsel potansiyelinden kastedilen, genel bilişsel potansiyeli anlamına gelen zekâ, sayısal ve sözel gibi belli alanlara yatkınlığını ifade eden yetenek ve IQ olarak adlandırılan zekâ katsayısının bütünüdür. IQ, bireyin bilişsel kabiliyet düzeyinin sayılarla yaklaşık olarak ifade edilen halidir, farklı tarzlarda ve konularda hazırlanan soruların muhataba yöneltilmesiyle tespit edilmeye çalışılır ve geliştirilen testler sayesinde hesaplanır.³⁰⁸ Eğitim gören çocukların başarılı olabilmek için hangi düzeyde bilişsel kabiliyetlere sahip olduğunu ölçmek maksadıyla ilk kez Alfred Binet'in geliştirdiği zekâ

³⁰⁶ Kırıkkanat, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi*, 12.

³⁰⁷ Dadandı, *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, 19-21.

³⁰⁸ Dadandı, *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, 24.

testlerinden yüksek puan elde eden öğrencilerin, öğrenmede daha yetenekli oldukları genel kabul görmektedir.³⁰⁹

Bireyin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de öğrencinin sahip olduğu öğrenim stilinin belirlenip ona uygun bir planda eğitiminin düzenlenmesidir. Tıpkı her insanda kan grubunun farklı olması gibi öğrenim stilleri de kişiden kişiye farklılaşır ve tespit edilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Bireyin yaşantısında derin etkilere sahip olan kişisel öğrenme tarzı değişime elverişli değildir; fakat değiştirme potansiyeline sahiptir.³¹⁰ Öğrenme stilleri, her biri kendine özgü olan, konsantrasyona katkıda bulunan, biyolojik ve deneyimsel şekillerde empoze edilen pek çok özelliğin birleşimidir. Öğrenme tarzı, bir öğrencinin yeni ve zor bilgileri duyarak, görerek, okuyarak, yazarak, resmederek, anlatarak veya aktif bir katılımcı olarak deneyimleyerek en kolay şekilde nasıl zihnine yerleştirdiğini ifade eden bir kavramdır ve algısal güç, öğrenme stilinin yalnızca bir parçasıdır. Ayrıca, bir kişinin bilgileri bütünsel, eş zamanlı, küresel, ardışık veya analitik olarak işleyip işlemediği ile ilgilenir ancak bilgi işleme stili, stilin yalnızca bir bileşenidir. Öğrenme stili, her öğrencinin yeni ve zor bilgilere konsantre olmaya, bunları işlemeye, özümsemeye ve saklamaya başladığı yoldur. Bu unsurların etkileşimi herkeste farklı şekilde gerçekleşir.³¹¹

Her insanın ayrı bir öğrenme tarzına sahip olması, öğrenme sürecini mümkün olduğu kadar bireysel farklılıklara dayalı, etkili ve verimli şekilde tasarlamayı gerektirmektedir. Eğitim-öğretimin her kademesinde bu husus önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında da öğretim elemanlarının eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için öğrencileri tanıması ve öğrenme stillerini bilmesi icap etmektedir. Zira farklı öğrenme tarzlarına uygun dersler yapılması öğrencilerin iyi yetişmesi ve yüklenen bilgilerin kalıcılığı açısından alternatif bir yol olabilir.³¹² Daha pratik bir diğer yol ise en özgün öğrenme yollarına göre etkinlikler düzenlemenin yanı sıra farklı öğrenme tarzlarına aynı anda hitap eden çok yönlü materyaller tasarlanarak eğitim yapılmasıdır. Örnek bir materyal aynı anda dinleyerek öğrenen, görerek öğrenen, bizzat sürecin içine katılım sağlayarak, yaşayarak öğrenen bireylere hitap edebilir. Özetle ders materyallerini geliştirirken ve öğrenme ortamlarını tasarlarken öğrenme stillerine dikkat edilmelidir. Fakültelerde, eğitim etkinliklerinde, öğrencilerin yeteri kadar iyi

³⁰⁹ Şeyma Güldal, *Bilinçli Farkındalık Temelli Ergenlere Yönelik Psikoeğitim Programının Karakter Güçleri, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Başarı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019), 44.

³¹⁰ H. Alp Boydak, *Öğrenme Stilleri* (İstanbul: Beyaz Yayınları, 2018), 1.

³¹¹ Rita Dunn - Karen Burke, "Learning Style: The Clue to You!", *LSCY: Research and Implementation Manual* 50, (2006), 1-2.

³¹² Melih Dikmen - Murat Tuncer, "Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Akademik Başarıya Etkisi", *Ege Eğitim Dergisi* 21/1 (2020), 74-82.

öğrenemediği şeklindeki şikâyetlerin pek çoğunun, sınıfta anlatıma dayalı ve öğrencilerin öncelikli öğrenme stillerine hitap etmeyen yetersiz öğretimlerden, çeşitli öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmamaktan ve etkili materyaller geliştirmemekten ileri geldiği söylenebilir.³¹³

Öz-yeterlik bireyin tasarlanmış bir davranışı yerine getirme noktasında gereken eylemleri planlamak ve uygulamaya getirmek hakkında kendisine olan inancıdır. Kişinin üstesinden gelebileceğine dair kuvvetli inancı seçim yapma cesaretini tetikler, çabalarını arttırır ve başarılı olmak için gereken adımları atma motivasyonu sağlar. Öz-yeterlik bir nevi kişinin kabiliyetleriyle eyleme geçmesi arasında vasıta görevi üstlenmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler kendilerinin yetersiz olduğuna inanan bireylere göre daha fazla üst bilişsel stratejiye başvururlar, akademik görevlerini en iyi biçimde yürütebilmek için daha fazla istekli olurlar ve içinde bulundukları bu yüksek enerjiye sahip halleri onların akademik başarıya ulaşmasında taşıyıcı bir rol üstlenir.³¹⁴ Öğrencinin kendisine olan inancının yanı sıra derslere yüklediği anlam da akademik başarı noktasında etkilidir. Zira derse değer veren, öğrendiklerini gerekli bulan ve öğrenmenin kendisini geliştireceğine inanan öğrenciler yüksek içsel motivasyon geliştirirler ve not alma, kavram haritaları oluşturma, hatırlatma anekdotları kullanma gibi öğrenme stratejilerini kullanmaya eğilim gösterirler. Akademik başarıyı şekillendiren bir diğer unsur belirlenen sonuca ulaşma arzusu olarak değerlendirilebilen motivasyon seviyesidir. Öğrencinin motivasyonu yüksekse onda konuyla alakadar olma, içeriğe yoğunlaşma ve dikkatini bu noktaya verme özellikleri görülür. Doğası gereği motivasyon öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirir, yoksunluğu ise sıkılma, bıkkınlık ve dersten bazen fiili bazen mental olarak uzaklaşma sonuçlarını doğurur. Motivasyon etkili bir öğrenme sürecinin mihenk taşlarından biridir ve yükseltilmesi akademik başarının arttırılmasında tesir gücüne sahiptir.³¹⁵

1.3.1.2. Eğitim Sistemine Ait Faktörler

Akademik başarı yalnızca öğrenciye ait özelliklere bağlı değildir, eğitim sisteminin yapılandırılması, uygulanan politikalar ve eğitimin uygulanması aşamasına yön veren pek çok faktör de akademik başarıyı etkilemektedir. Eğitim alanının daha özel yeterliklerini ifade eden öğretim elemanı davranışlarının, ders materyallerinin, kullanılan öğretim yöntem ve

³¹³ Gökhan Baş - Ömer Beyhan, “Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkileri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 46/2 (2013), 151.

³¹⁴ Hülya Güvenç, “Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin Geliştirme Çalışması”, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/1 (2010), 60.

³¹⁵ Mustafa Aksoğan - Oğuzhan Özdemir, “Tutum ve Motivasyonun Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi”, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 12/1 (2022), 210.

tekniklerinin ve ölçme değerlendirme için tercih edilen metotların akademik başarı üzerinde doğrudan tesiri bulunmaktadır. Bunların dışında öğrenci başarısıyla yakından ilişkili olduğu kabul edilen başka etkenler de vardır. Söz konusu etkenler öğretilecek konunun mahiyeti, öğrenmek için ne kadar zaman ayrıldığı, öğrencinin katılımına kayıtsız kalmayarak verilen dönütler, devamsızlıktan kaçınma ve derse aktif katılım gibi eğitimin niteliğine etki eden faktörlerdir. Ayrıca öğrenme malzemesinin algısal ayırt edilebilirliği yüksek, anlamsal çağrışımlar içeren bir yapıda tasarlanması ve kavramsal gruplandırmalarla zenginleştirilmesi öğrenci başarısına değer ölçüde katkı sağlayabilir.³¹⁶

Öğretim elemanının akademik başarıya ulaşma noktasındaki tesir gücü yüksektir. Zira fakülte ortamındaki öğrenmelerin öğretim elemanlarının öğrenciye karşı tutumundan, onun dersi işleyiş biçiminden, kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerden bağımsız olması düşünülemez. Öğretim elemanları kendilerine emanet edilen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tutum gelişimleri üzerinde çalışmaktadırlar ve yaşam algılarını, iletişim becerilerini, araştırmacı kimlik edinimlerini, objektif ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmelerini şekillendiren kimselerdir. Öncelikli olarak önyargıları kırmak, olumlu iletişim dili geliştirmek, sevgi ve saygı temelli bir öğretim ortamı oluşturmak için öğretim elemanının sevecen, sempatik, öğrenci farklılıklarını tolere edebilme gücüne sahip tutum ve davranışlar ortaya koyması, disiplin sistemini kurarken bu edinimleri göz ardı etmemesi, muhabata istendik davranış kazandırma noktasında önemlidir. Öğrencilerin güvenli ve destekleyici bir öğretim elemanına sahip olduklarını düşünmelerinin akademik başarılarını arttırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak personelin akademik başarı üzerindeki etkisi yalnızca öğretim elemanı ile sınırlı değildir; fakülte yönetiminin gözlem ve denetimlerle, aldığı kararlarla, sağladığı kaynaklarla, öğretim elemanlarını değerlendirme ve geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalarla yürüttüğü fakülte liderliği de öğrenci başarısı üzerinde dolaylı fakat kuvvetli etki gücüne sahiptir.³¹⁷

Öğretim yöntemleri ve akademik başarı arasında doğrudan ve güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Herhangi bir içeriğin öğretilebilmesi için pek çok yol vardır ve öğrenciler farklı öğretim yöntemlerine farklı şekillerde yanıt verirler. Öğretmen adayları fakültelerde özel öğretim yöntemleri derslerini alarak; neyi, nasıl ve hangi yöntemlerle öğretebilecekleri hususunda yetiştirilmektedir. Öğrencilere verimli bir eğitim verebilmek, nitelikli ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak için öğrenci merkezli öğrenmelere olanak sağlayan,

³¹⁶ Güldal, *Bilinçli Farkındalık Temelli Ergenlere Yönelik Psikoeğitim Programının Karakter Güçleri, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Başarı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, 45.

³¹⁷ Sarier, "Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması", 3.

görsel, işitsel, duyuşsal, bilişsel, psikomotor öğrenmelere aracılık eden, analiz, sentez, değerlendirme ve yaratıcılık gibi üst bilişsel edinimlerin yolunu açan pek çok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Öğretim elemanının derste hangi yöntem ve tekniği kullanacağına karar verebilmesi için konuya uygunluk, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenci sayısı gibi hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Öğretim elemanının uygulamaya karar verdiği yöntem ve tekniğin özellikleri ile işlevselliğine hâkim olması, belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda kullanması eğitimin etkililiği açısından önemlidir.³¹⁸

Öğretim yöntemleri aktif katılımı teşvik eden öğrenci merkezli yaklaşımlar sunar ve öğrencinin pasif konumda bulunmayarak sürece dahil olması konuyu anlamasında, içselleştirmesinde ve hatırlamasında güçlü bir rol oynayarak akademik başarıya doğrudan etki eder. Ayrıca bu sayede öğrencinin düşünme, problem çözme, olumlu iletişim dili edinme, ikna kabiliyeti gibi melekeleri gelişir. İlgili melekeler yalnızca fakülte başarısına tesir etmekle kalmaz sosyal yaşamda ve iş hayatında istedik yaşantılar edinmelerine olanak sağlar.³¹⁹ Farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma öğrencilerin dikkatini canlı tutarak, öğrenme sürecinde daha enerjik bulunmalarına ve motivasyon kazanmalarına neden olarak akademik başarıya katkıda bulunur. Ayrıca düz anlatım tekniklerinin öğrenciyi dinleme konumunda bırakan yönünün aksine yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunan öğrenci merkezli yaklaşımlar, katılım sağlayan bireylere, doğrularını pekiştirmek, eksiklerini göstermek ve yanlışlarını düzeltmek üzerine verilen dönütler de akademik başarı üzerinde etkilidir.

1.3.1.3. Çevreye Ait Faktörler

Çevreye ait faktörlerin başını öğrenme ortamı çekmektedir. Öğrenme, bireyin içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi neticesinde meydana gelmektedir ve bu nedenle akademik başarıya ulaşabilmek için eğitim ortamının düzenlenmesine ihtiyaç vardır.³²⁰ Beklentilerini karşılayan, ilgi ve yeteneklerine uygun, kişisel değer algısına denk düşen akademik ortamlara sahip olan bireyler mevcut potansiyellerini güçlendirip geliştirme imkanına da sahip olurlar. Kişinin şahsi niteliklerinin çevresel özelliklerle uyuşması bir anlamda kaynakların ihtiyaçları doyumaya yeterli olması manasına gelir ki, kurumun belirlediği amaçların öğrencinin ulaşmayı

³¹⁸ Mehmet Yüksel, “Öğretim Yöntem-Tekniklerinin Kullanımına Etki Eden Faktörler”, *Education Sciences* 3/3 (2008), 439.

³¹⁹ Adem Asmaz, *John Dewey’In İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi- ProQuest* (Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 3.

³²⁰ Bahman Alp Rençber, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (2012), 192.

hedeflediği amaçlarla örtüşmesi halinde başarıyı elde etmek söz konusu olabilir. Bu bağlamda kişisel ve çevresel özelliklerin denk düşmesi akademik başarı için elzemdir.³²¹

Arkadaş grupları bireyin karakterinde ve akademik gelişiminde rol oynayan faktörler arasındadır. Alanyazındaki araştırmalar çocuğun arkadaş ortamında özgüven, güç ve aidiyet kazandığını, olumlu ya da olumsuz eylemlerini akranlarıyla birlikte hareket ederek gerçekleştirmeye eğilimli olduğunu göstermektedir. Birey aileden bağımsız, özgürce hareket etme ve prestij kazanma temelli özerklik yapısını akran grubu içerisinde geliştirir. Kişi için arkadaş grubuna karşı geliştirdiği aidiyet, onaylanma arzusu ve reddedilmekten korkma gibi duygularla hareket etmesine neden olur.³²² Genç birey için böylesine tesir gücüne sahip bir ortamın fakülte hayatı, eğitime bakışı ve dolayısıyla akademik başarısı üzerinde etki sağlaması kaçınılmazdır. Arkadaş ortamında eğitimin önemsenmesi, akademik başarı için çaba sarf eden bireylerin olması öğrencinin de benzer davranışlar geliştirmesine neden olurken, umursamaz bir tutum geliştiren ve yalnızca gezme ve eğlenmeye önem verenlerle çevrili ortamlarda yaşayan bir kimsenin ise akademik başarısında düşüşler gözlemlenebilir. Bunun yanı sıra akademik algısı olumlu olan arkadaşlara sahip öğrenciler kendilerini bilgiye dayalı sohbetlerin ve grup çalışmalarının içinde bularak başarıya sürüklenebilir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumun eğitime verdiği önem ve bireylere yüklediği roller kişinin akademik başarısı üzerinde etkilidir, tabii ki bu etki bireyselden ziyade daha toplumsal bazda gerçekleşir. Eğer bir toplumda eğitime atfedilen değer yüksekse hem öğrenciler hem de aileler eğitimi daha fazla önemser ve akademik başarıya daha fazla odaklanırlar. Ancak gerek bireyin içinde bulunduğu sosyal çevresinde gerekse genel olarak toplumda eğitim önemsenmiyorsa, kız çocukları okumaya değil evlenmeye, erkek çocukları okula değil çalışmaya yönlendiriliyorsa bu öğrenciler eğitim yerine diğer alanlara yönelme eğiliminde olabilirler. Bu durum, akademik başarıyı olumsuz etkiler. Bir başka husus da sosyal statü sahibi olmanın eğitime bağlı olduğu toplumlarda bireylerin okumak için daha fazla çaba, zaman ve para harcaması meselesidir. Belirli bir statüye erişme arzusu akademik başarıya karşı motivasyon geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca vatandaşlara eşit eğitim fırsatlarının sunulması, bireyin kendisini eğitimde istenmeyen olarak algılamaması akademik başarının önündeki bir engelin kaldırılması anlamına gelebilir. Başarının akademik başarıyla özdeşleştirildiği ve

³²¹ Duru - Balkıs, “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”, 124.

³²² Nilüfer Özcan Demir vd., “Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları ile İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme”, *Bilgi* 32 (2005), 84.

sosyal saygının elde edilmesinde eğitim seviyesinin etkili olduğu toplumlarda da birey akademik başarı için güdülenebilir.

Teknoloji çağı olarak ön plana çıkan günümüz dünyasında yaşanan gelişmelerden, elde edilen geniş imkanlardan eğitim de payını almaktadır. Pek çok teknolojik araç öğrenme süreçlerine entegre edilerek öğrencilerin bilgiye erişimini kolay ve keyifli hale getirmekte, yaygın materyal çeşitliliği sunmakta bu yönüyle de akademik başarıya etki eden faktörler arasında yerini almaktadır. Öğrenciler internet sayesinde gerek duydukları bilgilere hızlı, kolay ve mekân gözetmeksizin erişebilmektedir. İçerikler videolar, animasyonlar, multimedya araçları gibi vasıtalarla daha anlaşılır ve ilgi çekici biçimlerde hazırlanabilir, yapay zekâ araçları ile farklı sayfalar arasında gezinmeden kısa sürede konunun farklı boyutlarına saniyeler içinde erişilebilir. Bahsi geçen araçlar vasıtasıyla öğrenciye kendi öğrenme stiline uygun materyaller sunularak verimli, kendi hızında, kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sunulabilir. Ayrıca eğitim için tasarlanmış online platformlar bireyin geniş bir öğrenci ağıyla etkileşim halinde çalışmasına olanak sağlayarak işbirlikçi öğrenmesine hizmet eder. Öğrenciler teknolojik imkanlar sayesinde fakültede aldığı eğitimi fakülte dışında destekleyebilir, geliştirebilir ve güçlendirebilir. Ancak teknolojinin akademik başarıya olumsuz birtakım etkileri de olabilir. Bunlar sosyal medya ve oyunlar gibi dikkati dağıtma potansiyeline sahip içeriklerin varlığı, doğru bilgiler kadar yanlış bilgilerin de sunulmasının neden olduğu bilgi kirliliği, teknolojik bağımlılık geliştirme riski gibi faktörlerdir. Bahsi geçenlerin yanı sıra günden güne yaygınlaşmasına rağmen her öğrenci aynı düzeyde teknolojik araçlara erişemediği için eğitimde fırsat eşitsizliği de meydana gelmektedir.³²³

1.3.1.4. Aileye Ait Faktörler

Aile, çocuğun okulda öğrendiği bilgileri ve kazandırılmaya çalışılan erdemleri evde pekiştirebilen ya da köreltebilen kritik bir kurumdur. Aileye ait faktörler, bireyin tüm gelişim safhalarında ve yönlerinde rolü olduğu için akademik başarısını en fazla etkileyen faktörler arasındadır. Aile kurumunda meydana gelen her şey; ev ortamındaki ilişkiler, boşanma, aile fertlerinden birinin kaybı, anne-babanın eğitim durumu, evlatlarına karşı tutumu, sosyo-ekonomik özellikleri, eğitim hakkındaki düşünceleri, çocuktan beklentileri, demokratik ya da baskıcı vb. nasıl bir aile yapısında oldukları gibi etkenler çocuğun akademik başarısını etkilemektedir. Öğrenciler başarılarını açıklarken öncelikli olarak kendi çabalarına değinmekte ardından ailelerini zikretmektedirler. Okulda başarısız olan kimseler ise bunun nedeni olarak

³²³ Onur Elmas vd., “Effects of Usage Habits of Technological Devices to School Success”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 6/2 (2015), 49-53.

ilk sırada aileden bahsetmekte, evdeki gerginlikler, geçimsizlik ve ebeveynlerin sinirli mizaçları gibi nedenlerle, yaşadıkları ortamın huzursuz yapısını gerekçe göstermişlerdir.³²⁴

Ailenin akademik başarı üzerinde hem kalıtsal olarak aktardığı bilişsel yetenekler nedeniyle hem de sunduğu imkanlar, sağladığı kaynaklar ve yaklaşım biçimleri sebebiyle doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Anne-baba online dersler, özel öğretmenler, ekstra etütler, kitaplar gibi eğitsel imkanlarla çocuğunu desteklediğinde, evde çalışma ortamı oluşturduğunda ve evladının gelişiminde öğretmenle iletişim ve iş birliği içerisinde olduğunda öğrencinin akademik başarısına doğrudan etki etmektedir. Ebeveynler çocuğun beslenmesine, sağlığına, genel ihtiyaçlarına özen göstererek, sevgi, saygı ve anlayış temelli bir ilişki kurarak, sosyal ve bilişsel gelişimi için teşviklerde bulunarak ve disiplin geliştirmesi için yardımcı olarak dolaylı yollarla akademik başarıya katkı sağlayabilirler.³²⁵ Anne-babanın eğitim seviyesinin ve sosyo-ekonomik gücünün de akademik başarıyı etkilediği bulgusuna ulaşan çalışmalar vardır. Ebeveynlerin çocuklarına yön verdiği diğer güçlü yönlerinden bazıları da rol model oluşları, yaklaşım tarzları ve davranış biçimleridir. Anne-babanın bahsi geçen bu yönleri, niteliği bağlamında, öğrencinin öğrenmeye karşı geliştirdiği tutum ve davranışlarına olumlu ya da olumsuz biçimde tesir ederek, eğitim hayatına ve geleceğine dair akışı belirleyecek potansiyele sahiptir. Dolayısıyla öğrenci başarısının aileden bağımsız bir yapıda seyretmesi söz konusu olmayacağı gibi, anne-babanın çocuğun psikolojik, sosyolojik ve karakteristik gelişimiyle etkileşim halinde olan tutum ve davranışlarının da akademik başarı üzerinde belirleyici olmadığı söylenemez. Bahsi geçen ebeveyn tutum ve davranışları, bir derse, bir öğretmene, okula ya da genel olarak eğitim sistemine karşı geliştirilmiş negatif ya da pozitif bir yapıda olabilir ve çocuk anne ve babasının ilgili bakış açısından etkilenir.³²⁶

Ebeveynler çocuklarının eğitim hayatını gerek ilgi ve alakaları bağlamında gerekse kaynak ve ortam sağlayarak desteklediği ölçüde nitelikli eğitim almalarını ve akademik başarıya ulaşmalarını sağlayabilir. Anne-babalarının evlatlarıyla okul yaşantılarını paylaşmaları, onları ders içinde mutlu eden, üzen, coşkulu hissettiren olaylar hakkında dinlemeleri, okul dışı eğitim-araştırma faaliyetlerine teşvik etmeleri, gereken etkinliklere katılım sağlamaları, öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları gibi maddeleri içeren aile katılımı da öğrenciler üzerinde etkilidir. Aile katılımının bazı etkinlikleri çocukluk ve ergenlik

³²⁴ Hasan Dam, “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2008), 80-83.

³²⁵ Güldal, *Bilinçli Farkındalık Temelli Ergenlere Yönelik Psikoeğitim Programının Karakter Güçleri, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Başarı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*, 45-46.

³²⁶ Karadaş, *Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü*, 15.

düzeyinde etkili iken bazıları yükseköğretimde etkisini korumaya devam eder. Bunların yanı sıra daha ilk çocukluk döneminde kişilik gelişimine, sosyal ve zihinsel yapılanmaya katkı sağlayan olgu ailedir ve ilk eğitim ailede alınır. Daha sonraki öğrenmelere temel oluşturan söz konusu ilk öğrenmeler sonraki öğrenmeler için referans görevi de üstlenmektedir. Bu minvalde anne-babanın eğitim ve kültür seviyesi çocuğun yetiştirilmesinde, eğitime bakışında ve akademik başarı noktasında tesir gücüne sahiptir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik düzeyi de dolaylı biçimde akademik başarıya tesir eder. Zira alım gücüne sahip aileler kaynak edinimi hususunda daha esnek ve teknolojik gereksinimleri karşılayabilen kimselerdir. Ailenin ekonomik serbestliğiyle bağlantılı olan yaşadıkları sosyal çevre, oturdukları muhit ve toplumsal statüleri gibi hususlar da akademik başarıyı etkilemektedir.³²⁷

1.3.1.5. Psikolojik ve Sosyolojik Faktörler

Akademik başarı öğrencinin psikolojik yönleriyle ve sosyal becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu faktörler, öğrenme süreçlerini, öğrenci motivasyonunu, duygusal durumu ve sosyal ilişkileri etkileyerek akademik performansını biçimlendirir. Eğitim sürecinde ya da sınav esnasında bireyde görülen kaygı düzeyi, içsel ve dışsal faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan streslerle nasıl baş ettiği, genel sağlık durumu, duygusal ve sosyal zekasının gücü eğitim çıktılarını ve sayısal akademik başarı verilerini ister istemez etkiler. Akademi uzun soluklu bir yolculuktur ve başarıyı elde etmek için harcanan zaman, gösterilen çaba, ekonomik giderler, sınavlar, yapılan sunumlar ve akademik ödevler baskı meydana getirerek bireyin stres yaşamasına neden olurlar. Bahsi geçenlerin yanı sıra fakülteye uyum sağlayıp sağlayamama, kurallarla barışık olma, sınıfı sevme, arkadaş ortamı oluşturabilme, hatta ulaşım güçlükleri, barınma problemleri ve gelecek kaygısı bireye stres yüklenmesine neden olur ve eğitim hayatı da ilgili streslerden payını alır. Fakat stres her zaman dış faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmamaktadır, kişinin mizacı, düşünme biçimi, geçmiş öğrenmeleri, mükemmelliyetçi yapısı, öz-güven, öz-yeterlik, öz-saygı konularında eksiklik hissetmesi ve baskılara duyarlılık düzeyi içsel gerginlik kaynağı olabilir. Hafif düzeyde mevcut bulunan ve sadece gereken hallerde ortaya çıkan stres; enerji kaynağı, eyleme geçiren ve eksikleri gidermeye yönelik bir işleve sahipken yoğun stres öğrenmeyi, hatırdı tutmayı, bildiklerini ortaya koymayı engelleme potansiyeline sahiptir.³²⁸ Bu minvalde bireyin gergin durumlara verdiği tepkiler ve stresle baş edebilme biçimi akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

³²⁷ Sarıer, “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”, 3.

³²⁸ Aba Psikoloji, “Akademik Hayatta Stresle Başa Çıkma Önerileri”, (Erişim 14 Haziran 2021).

Öğrencinin yalnızlık hissetme, utangaçlık, öz-güven ve öz-saygı gibi duygusal özellikleri akademik başarısıyla ilişkilidir. Başarılı öğrencilere oranla başarısız öğrencilerin kaygı düzeyi hem sürekli kaygı yaşamak hem de sınav odaklı, derse katılım esnasında, sunumlarda kısacası duruma bağlı kaygı yaşamak noktasında daha yüksek tespit edilmektedir.³²⁹ Duruma özgü akademik kaygılardan akademik başarıyı en çok etkileyen sınav kaygısıdır. Öğrenmelerin ölçme ve değerlendirilmesi aşamasında öğrencinin başaramama, hatırlamama, üstesinden gelememe korkusu ile bünyesinin fizyolojik tepki verecek derecede duygusal uyarılması, şiddetli endişe ve gerginlik yaşaması biçiminde kendisini gösteren sınav kaygısı³³⁰ nefes darlığı, çarpıntı, baş dönmesi, ağlama krizleri, titreme ve mide bulantısı gibi belirtiler gösterebilir.³³¹ Sınav yaklaştıkça ve sınav esnasında yoğun bir şekilde kendisini gösterebilen bu emareler, öğrencinin zihinsel performansını etkileyerek potansiyelini açığa çıkaramamasına ve başarı kaybına neden olur. Nitekim alanyazındaki araştırmalar, öğrencilerin kaygı düzeyleri yükseldikçe başarılarının düştüğünü göstermektedir.³³²

Psikolojisinin yanı sıra öğrencinin fizyolojik sağlık durumu; öğrenme süreçlerini ve performansını biçimlendirme ve akademik başarısına tesir etme potansiyeline sahip olan bir diğer unsurdur. Fizyolojik sağlık birbirinden farklı faktörlerle değerlendirilen anlık ya da süregelen bedensel sıkıntıları ifade eder. Kısa süreli ve hızlı müdahale edilebilir faktörler arasında açlık ve uykusuzluk gibi insancıl gereksinimlerin tatmin edilmemesi hali vardır ve bu ihtiyaçlar doyurulmadığı takdirde öğrenci odaklanma ve öğrenme problemleri yaşayabilir. Yemek yemek açlık problemine anlık olarak çözüm sunarken sağlıklı ve yeterli beslenme beyin gelişimini destekler ve bilişsel performans artırır. İşlenmiş, hazır gıdalar, şekerli, asitli içecekler ve fast food olarak adlandırılan besin değeri düşük gıdalar tüketmek genel olarak uzun vadede sağlığın yitirilmesiyle ve akademik performans kaybıyla ilişkilendirilmektedir. Oysaki yeterli uyku ve sağlıklı beslenme vücutta enerji dengesini sağlayarak derse aktif katılıma fizyolojik bir zemin hazırlar.³³³ Öğrencinin bağışıklığın zayıf olması, salgın hastalıkların yoğunluğu gibi nedenlerle sık sık hastalanması devamsızlık yapmasına ya da derste bulunmasına rağmen konuya odaklanamamasına neden olabilir. Öğrencinin kendisinin astım ve diyabet gibi kronik bir

³²⁹ İbrahim Yıldırım, “Akademik Başarını Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2000), 168.

³³⁰ Fatih Koca - İbrahim Dadandı, “Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü”, *İlköğretim Online* 18/1 (2019), 245.

³³¹ Memorial Sağlık Grubu, “Anksiyete Nedir? Anksiyete Belirtileri ve Tedavi Yöntemleri”, *Memorial Sağlık Grubu* (30 Temmuz 2023).

³³² Koca - Dadandı, “Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü”, 245.

³³³ Mücahit Muslu, “Öğrencilerde Akademik Başarının Arttırılmasında Masanın Dört Ayağı; Beslenme, Uyku, Fiziksel Aktivite - Sosyal Yaşam”, *Current Perspectives on Health Sciences* 4/1 (2023), 18.

rahatsızlığının bulunması ya da aile bireyleri arasında kanser, engellilik ve felç gibi ağır ve devamlı bakım isteyen hastalıklar yaşayanların olması dikkat dağınıklığına ve eğitimden mental olarak uzaklaşmaya yol açabilir. Bahsi geçen kopukluklar akademik başarıyı olumsuz yönde etkiler.

Zihinsel güçlenme ve konsantrasyonu etkileme noktasında fiziksel aktivitelerin ve çeşitli sporlarla uğraşmanın da yüksek payı vardır. Zira egzersiz yapmak, birçok performansın yanında beynin bilişsel performansı yürüten bölgelerine yoğun oksijen ulaşımını arttırmakta ve yeni kan damarı oluşumunu desteklemektedir. Bahsi geçen etkiler doğrudan iyileşmeye, enerji ve performans artışına neden olmaktadır. Ayrıca karar verme, planlama, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel işlevlerden sorumlu olan kontrol merkezindeki (prefrontal korteks)³³⁴ sinirler egzersizler vasıtasıyla güçlenmektedir. Bu hususlar nedeniyle aktivite yersizliği, beynin yapısının hasar görmesi ve işlevinin düşmesi sebebiyle zihinsel ve akademik performansta düşüş meydana gelebilir. Ancak spor aktivitelerinde aşırıya kaçılmamalı bireyin kişisel özelliklerine ve fiziksel kapasitesine uygun bir program belirlenmelidir. Öğrencinin günün büyük bölümünü fakültede geçirmesi nedeniyle eğitim kurumlarında fiziksel aktivite imkanının artırılması önerilebilir.³³⁵

Fakülte bireyin aileden koptuğu bağımsız bir yapıyla sosyal yaşamın içinde yer aldığı bir kurumdur. Eğitim kurumlarında geliştirilen sosyal ilişkilerin kalitesi akademik verimle ilişkilidir. Aktif bir sosyal yaşam bilişsel performans bakımından kazanç sağlamaktadır. Zira öğretim elemanlarıyla kurduğu ilişkilerin kaliteli olması öğrencinin motivasyonu ve akademik başarısı ile pozitif bağlantıya sahiptir. Ayrıca içe dönük bireylerden ziyade sosyalleşebilen bazı öğrenciler akademik başarıya ulaşmak için rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine başvurmaktadır ve bu girişim hatalarını görme, tükenmişliklerini yenme ve çaba harcamaya motive etme noktasında fayda sağlayarak akademik başarıyı artırmaktadır. Ders dışı etkinlikler tasarlayarak fakültelerde öğrenciye sosyal ortamlar oluşturma da aidiyet, yaşam doyumu ve eğitime anlam yüklemek gibi duyguları güçlendirmesi bakımından akademik başarı üzerinde tesiri bulunmaktadır. Oysaki sosyal ilişki kurma eğiliminin zayıf olması ve bireyin kendisini toplumdan soyutlamayı tercih etmesi bilişsel performans kaybına zemin hazırlamaktadır.³³⁶

³³⁴ Nurper Erberk Özen - Murat Rezaki, "Prefrontal Korteks: Bellek İşlevi ve Bunama ile İlişkisi", *Türk Psikiyatri Dergisi* 18/2 (2007), 1-8.

³³⁵ Muslu, "Öğrencilerde Akademik Başarının Arttırılmasında Masanın Dört Ayağı; Beslenme, Uyku, Fiziksel Aktivite ve Sosyal Yaşam", 20.

³³⁶ Muslu, "Öğrencilerde Akademik Başarının Arttırılmasında Masanın Dört Ayağı; Beslenme, Uyku, Fiziksel Aktivite ve Sosyal Yaşam", 18-22.

1.4. Aidiyet ve Akademik Başarı İlişkisi

Öğrenci başarısı ister notlar ister elde tutma istatistikleri isterse de yeterlik tamamlama oranları ile ölçülsün yine de hükümetler, yükseköğretim politika yapıcılar, liderler ve uygulayıcılar için endişeye neden olmaktadır. Zira yükseköğretim değerlendirmeleri, küresel ekonomide rekabeti sağlamak için daha yüksek vasıflı işgücüne yönelik ekonomik talepler ve yükseköğretimin bireysel ve toplumsal faydalarıyla ilgili artan kanıtlar öğrenci başarı oranlarına ilişkin endişeleri tetiklemektedir. Akademik aidiyet duygusunun, oldukça farklı değişkenlerden etkilenen akademik başarı üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu yaygın biçimde kabul edilmektedir. Daha basit şekilde izah etmek gerekirse öğrenci çalışmalarıyla ne kadar çok meşgul olursa başarısı da aynı oranda yükselebilir. Bununla birlikte öğrencinin bireysel aidiyet inşasının hangi mekanizmalardan etkilendiği net olarak tanımlanamamış olsa da bu çalışma; öğrenmeyle olan davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlantıyı temel almaktadır.³³⁷ Bu noktada araştırmanın problemlerinden biri de akademik aidiyetin, bahsi geçen tüm boyutlarıyla birlikte, öğrenme ve akademik başarı ile nasıl ve ne ölçüde bağlantılı olduğunun anlaşılmasıdır. Ayrıca belirli unsurlar her öğrenci için aynı güçte tetikleyici etkiye sahip midir yoksa bazıları için tesiri daha zayıf mıdır? Öğrenci aidiyetinin boyutları, öğrencilerin öğrenmeye neden farklı şekillerde dahil olabildiklerini gösteren faktörler olarak değerlendirilebilir. Akademik aidiyetin, bağlamsal özelliklerden etkilenmesi ve çevresel değişime uygun olması tezi, aidiyet duygusunun kaybedilmesi sorununa çözüm arayışında bir çıkış noktası olarak belirlenebilir. Bağlamsal özellikler arasında öğrenme ve öğretmeye dahil olan kontekstler, ev-aile koşulları ve akran grubu özellikleri yer almaktadır. Başkaları ve kendi kendileri tarafından dayatılan kural ve beklentiler, bir öğrencinin öğrenmeye ne ölçüde katılacağını önemli şekilde etkilemektedir. Her ne kadar elemanları ev koşullarını etkileyemese de ve akran grubu etkileşimleri üzerindeki müdahaleleri sınıf içinde ve sınırlı imkanlar dahilinde olsa da öğrenci aidiyetini engelleyebilecek veya teşvik edebilecek faktörlerle ilgilenmek mümkündür. Öğrencileri duyuşsal ve bilişsel olarak aidiyet geliştirmeye yönlendirmek ve böylece öğrenmelerini ve başarılarını artırmak da muhtemeldir.³³⁸

Öğrencinin kendisini eğitim gördüğü ortama ait hissetmesi ve fakülte ortamında değer görmesi; ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel insani gereksinimler arasında yer verilen sevgi ve saygı ihtiyacını giderdiği gibi, güven duygusuyla hareket etmesine de olanak sağlar. Aidiyet duygusu bu yönüyle, akademik başarıyı da içine alan kendini gerçekleştirme hali için göz ardı

³³⁷ Ella Kahu - Karen Nelson, "Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success", *Higher Education Research & Development* 37/6 (2017), 1261.

³³⁸ Gibbs - Poskitt, *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*, 13.

edilemeyecek kadar önemli bir duygudur. Bir başka deyişle öğrencinin ilişkilerini karşılıklı bir güven zeminine oturtamaması ve aidiyet duygusundan yoksunluğu bulunduğu ortama yabancılaşmasına, pasif kalmasına ve derslerden soyutlanmasına sebep olur.³³⁹ Oysaki öğrenci fakülte ortamında kabul gördüğü hissine sahip olduğunda motivasyonu yükselir, öğrenme etkinliklerine katılımı artar ve aidiyeti güçlenir. Güçlü bir aidiyet akademik yabancılaşmanın panzehridir. Kendini okuduğu bölümün bir parçası olarak görmek fakülte terki olasılığını düşürürken, fakültede hem müfredat içi hem de müfredat dışı etkinliklere katılma olasılığını yükseltir. Aidiyet sosyal bağları da güçlendirme potansiyeline sahip bir duygudur ve bu yönüyle akademik performans artışına katkı sağlar. Akademik başarı ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki tek yönlü olmaktan ziyade ikisi de birbirini etkiler niteliktedir. Zira yüksek aidiyet duygusu taşıyan öğrencilerin başaracaklarına olan inançları daha yüksektir ve kendilerine duydukları bu güven onları başarıya doğru götürürken, başarılı olmaları daha güçlü bir aidiyeti doğurur.³⁴⁰

Öğrencilerin fakülteyle özdeşleşme duygusu geliştirmesini akademik başarı takip ederken, daha az başarılı öğrencilerin kendilerini fakültenin bir parçası olarak algılamadıkları görülmektedir. Özdeşleşme aidiyetin içselleştirilmiş bir halidir. Söz konusu hal içinde bulunan öğrenciler fakülte ortamının belirli bir parçası oldukları, fakültenin kendi deneyimlerinin önemli bir bölümünü oluşturduğu fikirlerine sahiptirler ve fakültenin hedefleri ile akademik başarıya değer verirler.³⁴¹ Bununla birlikte aidiyet duygusu yüksek ve akademik etkinliklere katılım gösteren öğrenciler, fakülte ortamında diğerlerinden ve öğretim elemanlarından, daha fazla saygı ve kabul görürler. Bir bakıma bu yapı karşılıklı ve birbirini besleyen bir niteliğe sahiptir.³⁴² Akademik aidiyet duygusu gençleri sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmaktan korur ve güçlü bir aidiyet öğrencinin daha az duygusal sıkıntı yaşamasına, şiddete meyletmekten uzaklaşmasına katkı sağlar.³⁴³ Tam tersi aidiyet duygusunun zayıf olduğu durumlarda artan stres oranları gözlenir, yoğun stres bağışıklık sistemine saldırır ve bu durum çeşitli sağlık sorunlarını beraberinde getirir. Bu noktada bireyin çalışma ve öğrenme

³³⁹ Ömer Şükrü Yusufoglu - Gökçe Cerev, “Gençlerde Aidiyet Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisi: Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 29/2 (2019), 290-291.

³⁴⁰ Mediha Sarı, “Sense of School Belonging Among Elementary School Students”, *Cukurova University Faculty of Education Journal* 41/1 (2012), 1-2.

³⁴¹ Finn, “Withdrawing from School”, 123.

³⁴² Carol Goodenow - Kathleen E. Grady, “The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students”, *Journal of Experimental Education* 62/1 (1993), 69.

³⁴³ Kristen Isakson - Patricia Jarvis, “The Adjustment of Adolescents During the Transition into High School: A Short Term Longitudinal Study”, *Journal of Youth and Adolescence* 28/1 (1999), 3.

performansının olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.³⁴⁴ Öğrencide aidiyet duygusu yetersizliğinde eğitim ortamına yabancılaşma, yalnızlık, dışlanmışlık algısı, bazı durumlarda düşmanlık, istenmeyen öğrenci davranışları sergileme, derslere katılım azlığı, hatta fakülte terki ortaya çıkabilmektedir. Oysa aidiyet duygusu hisseden öğrenciler psikolojik, sosyolojik ve akademik olarak pozitif yönde reaksiyon göstermektedir. Bu tarz öğrenciler eğitimi değerli algılamakta, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere daha sık katılmakta, öz saygı geliştirmekte, devamsızlıktan kaçınmakta, öğretim elemanları ve akranlarıyla sıcak ilişkiler kurabilmektedir.³⁴⁵ Sayılan maddelerin her birinin akademik başarı ile güçlü bağları vardır. Dolayısıyla bütün yönleriyle ele alındığında aidiyet duygusunun doğrudan ve dolaylı pek çok yönden akademik başarıyı etkileme potansiyeline sahip olduğu anlaşılr.

1.5. Motivasyon ve Akademik Başarı İlişkisi

Doyuma ulaşmış üst düzey bir içsel motivasyon akademik başarı ile doğrudan bağlantılıdır.³⁴⁶ Motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki; öğrencinin elde ettiği başarının motivasyonunu yükselttiği ve yüksek motivasyonun öğrenciyi daha fazla akademik başarıya yönlendirdiği biçiminde karşılıklı ve birbirini besleyen bir niteliktedir.³⁴⁷ Maslow³⁴⁸, Alderfer,³⁴⁹ Keller³⁵⁰, Herzberg,³⁵¹ Wlodkowski³⁵², McClelland³⁵³, McGregor,³⁵⁴ Luthans³⁵⁵ ve Vroom³⁵⁶ gibi birçok bilim insanı motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiye vurgu yapan teoriler geliştirmişlerdir. Tüm bu teorilerin ortak noktası motivasyonun öğrenme üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahip olduğudur. Bu gerçek eğitimciler arasında genel kabul görmüş olmasına rağmen halen ne anlam ifade ettiği açıklanamamakta, öğretim tasarılarında etkili biçimde nasıl kullanılacağı bilinmemektedir. Bu nedenle bir öğretim tasarımı inşa edilirken motivasyon

³⁴⁴ Eric M. Anderman, "School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence", *Journal of Educational Psychology* 94/4 (2002), 796.

³⁴⁵ Zeynep Cemalcılar, "Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students Sense of School Belonging", *Applied Psychology: An International Review* 59/2 (2010), 247.

³⁴⁶ Yazıcı, "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", 37.

³⁴⁷ İshak Tekin, "İlahiyat Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Lisansüstü Eğitim Farkındalıkları ve Lisansüstü Eğitim Niyetleri Arasındaki İlişkiler", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/2 (2022), 1378.

³⁴⁸ Maslow, "A Theory of Human Motivation", 370-396.

³⁴⁹ Clayton P. Alderfer, *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings* (Free Press, 1972).

³⁵⁰ Jhon M. Keller, "Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design", *Journal of Instructional Development* 10/3 (1987), 2-10.

³⁵¹ Frederick Herzberg, "Motivation-Hygiene Theory", *Organizational Behavior* 1, ed. Jhon B. Miner, (New York: M.E.Sharpe, 2005), 61-74.

³⁵² Raymond J. Wlodkowski, *Motivation and Teaching: A Practical Guide* (NEA Distribution Center, Academic Blg, 1978), 1-210.

³⁵³ David McClelland, "Achievement Motivation Theory", *Organizational Behavior* 1 (Routledge, 2005), 46-60.

³⁵⁴ Douglas McGregor, "Theory X and Theory Y" (Erişim 26 Mayıs 2012).

³⁵⁵ Fred Luthans, *Organizational Behavior* (New York, NY, US: McGraw Hill, 1997).

³⁵⁶ V. H. Vroom, *Work and Motivation* (Oxford, England: Wiley, 1964), 1-331.

genellikle göz ardı edilmektedir. Oysaki öğrenci motivasyonunun düşük olması halinde başarının düşük, yüksek olması halinde ise başarının yüksek olması programın etkililiği ile doğrudan bağlantılıdır. Söz konusu durum bizi, öğretimin başarısız olmasının veya istenen düzeye ulaşamamasının nedenleri arasında, motivasyon faktörünün göz ardı edilmesinin bulunduğu sonucuna götürmektedir.³⁵⁷

Eğitim sisteminin içerisinde yer alan hemen herkes bir şekilde motivasyon kavramıyla ilgilenmektedir. Zira motivasyon problemlerinin akademik başarı üzerinde tesiri yüksek ve güncel bir sorun alanı olarak gözlenmesi nedeniyle öğretim elemanlarının, akademik başarıyı yükseltebilmek için sık sık öğrencilerin motivasyonu ile alakadar olmaları gerekmektedir. Eğitim kurumunun hem sosyal hem de akademik yönüne etkin biçimde katılan öğrenciler başarılı öğrenciler olarak değerlendirilirler ve bu bireyler sosyal anlamda yeterli seviyede, hedefine kilitlenmiş ve içsel motivasyona sahip kimselerdir. Bu bağlamda akademik başarısızlık durumunda öğrencide motivasyon eksikliğinin ya da motivasyonsuzluğun gözlenmesi muhtemeldir.³⁵⁸

Maslow, motivasyon kaynaklarından birinin organizmanın bütünselliği olduğunu savunmaktadır. Bu noktada insanın bir bütün olana dek hiyerarşik bir biçimde ihtiyaçlarına ulaşmak hedefiyle güdülendiğini belirtmektedir. Söz konusu gereksinimlerin ilk basamağını fizyolojik ihtiyaçlar oluştururken bunu sırasıyla güvenlik, sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları takip etmektedir. Saygınlık basamağında değerlendirilen öz saygı ihtiyacının tatmini; öz güven, değerli, güçlü, yetenekli hissetme, dünyada yararlı ve gerekli olma algısı, bu ihtiyaçların engellenmesi ise zayıflık, aşağılık ve çaresizlik duygularına yol açmaktadır. Akademik başarı bu basamakla ilişkili olsa da asıl reaksiyonunu, kişinin olabileceği şey ne ise onu olma ihtiyacını tatmin etmek üzere motivasyon barındıran kendini gerçekleştirme basamağından almaktadır. Yani bu teoriye göre insan, anne olmayı arzuluyorsa anne olmaya, öğretmen olmayı istiyorsa öğretmen olmaya, her kim ve ne olmayı hedefliyorsa o olmaya güdülenmektedir. Bilgi edinmek ve evreni sistemleştirmek, dünyada bireyin temel güvenliğini sağlamak için başvurduğu teknikler arasındadır veya zeki insan için kendini gerçekleştirmenin ifadeleri olarak kabul edilmektedir.³⁵⁹

³⁵⁷ Yüksel Dede - Süleyman Yaman, “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2/1 (2008), 21.

³⁵⁸ Karagüven, “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu”, 2599-2600; Mustafa Başkonak, “Engelli Bireylerin Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik”, *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, (Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017), 302-303.

³⁵⁹ Maslow, “A Theory of Human Motivation”, 370-385.

Keller'e göre öğrenciler bir derse başladıklarında ne kadar motive olurlarsa olsunlar, onları sıkmak, hatta ilgilerini tamamen öldürmek çok zor değildir. Aksine öğrencilerin başarıma arzusu teşviklerle desteklenebilir bir niteliktedir. Bu gerçeklikten yola çıkmak eğitimde akademik başarının elde edilebilmesi için ARCS motivasyon modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. ARCS Modeli, öğretim materyallerinin motivasyonel çekiciliğini artırmak için bir yöntemdir. "A" Attention (Dikkat), "R" Relevance (İlgililik), "C" Confidence (Güven), "S" Satisfaction (Doyum) kavramını ifade etmektedir. İnsanların motive olmaları ve motivasyonlarını sürdürmeleri için bahsi geçen dört koşulun sağlanması icap etmektedir. İlk koşul olan dikkat, motivasyonun bir unsurudur ve ayrıca öğrenme için bir ön koşuldur. Dramatik bir ifade, keskin bir ses, sessiz bir duraklama, bunların hepsi ve daha birçok araç dikkati canlı tutmak için kullanılır. Ancak, dikkat çekmek yeterli değildir, etkinliğin amacı, can sıkıntısı ve ilgisizlik ile hiperaktivite ve kaygı arasında bir denge bulmaktır. Bu noktada yaratıcı teknikler kullanılmalı, problem çözme etkinlikleri oluşturulmalı, öğrencilere meraklarına hitap eden ve keşfetme ihtiyacı olan konuları, projeleri ve ödevleri seçme fırsatı sunulmalı ve öğrencilerin katılım sağlayabileceği etkinlikler yapılmalıdır.³⁶⁰

Keller, akademik başarı için motivasyon oluşturma'nın ikinci koşulu olarak ilgililik kavramını dile getirmiştir. Bu koşulda öğrencilerin öğrenme içeriğini kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerine imkân verilerek, öğrenilen bilginin önemini anlamalarını sağlamak amaçlanır. Öğrencilerin ilgi alanları ve hedefleri dikkate alınarak dersler tasarlanır. Diğer koşul güvendir ve kişinin başarısının nedenini kendisiyle, şans kavramıyla ya da başka faktörlerle açıklamasını ifade eder. Kendine güvenen insanlar eylemleriyle hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabileceklerine inanma eğilimindedirler. Öğretim elemanlarının motivasyon yaratma veya sürdürmedeki zorluklarından biri, fakültelerde sıklıkla var olan rekabet ve dış kontrole rağmen güven gelişimini teşvik etmektir. Bu noktada öğretim elemanının yapabilecekleri; öğrencilerin kendilerine güvenmeleri için, küçük adımlarla ilerleyerek, başarıyı deneyimlemelerini sağlamak ve olumlu geri bildirimlerle desteklemektir. Ayrıca öğretim elemanları öğrencilerin gerçek hedefler belirlemesine yardımcı olabilir, başarılarını çabaları üzerinden değerlendirmeye yönlendirebilir ve onları başarılı olabilecekleri özerk alanlar belirleme noktasında teşvik edebilir.³⁶¹

Akademik motivasyon için son koşul, öğrencilerin başarıları hakkında iyi hissetmelerine yardımcı olan uygulamalara gönderme yapan doyumdur. Görevin ve ödülün ne

³⁶⁰ Keller, "Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design", 2-6.

³⁶¹ Keller, "Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design", 2-6.

olduğu net biçimde tanımlanırsa ve uygun bir güçlendirme programı ile desteklenirse insanlar başarıya daha fazla motive olabilirler. Bu hususta yapılabilecek olanlar; öğrencinin yeni edindiği beceriyi gerçekçi bir ortamda mümkün olan en kısa sürede kullanmasına imkan sağlamak, zor bir görevi başarmanın içsel gururunu sözlü olarak pekiştirmek, başaran öğrencinin henüz başaramamış olanlara yardım etmesine izin vermek gibi seçeneklerdir. Ayrıca öğrenci beklenmeyen ödüllerle desteklenebilir ve sıkıcı görevlerin dıştan, beklenen ödüllerle yerine getirilmesi sağlanabilir.³⁶²

Wlodkowski, akademik başarıya ulaşabilmek için öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif rol alması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre öğrencinin eğitim sürecine dahil edilmemesi motivasyon kaybına neden olmaktadır. Zira bu kuramın genel anlayışı öğretim elemanının öğrenciyi motive etme gücünün bulunmadığı ancak katılım fırsatları oluşturabileceği, teşvik edebileceği ve yeterliliğin gelişmesine yönelik etkinlikler düzenleyebileceği perspektifine sahiptir.³⁶³ McClelland'ın başarı motivasyonu teorisine göre ise insan temelde, başarıma, ilişki kurma ve güç elde etme ihtiyacı içerisindedir. Teori bahsi geçen üç güdüyü yaşamın çok çeşitli yönlerine kadar takip etse de bu çalışmanın odağını başarıma motivasyonu teşkil etmektedir. McClelland başarıma motivasyonunu, bireyin belirli hedeflere ulaşma ve diğerlerinden daha iyi olma arzusu şeklinde yorumlamaktadır. Görevin basitliği nihayetinde tatmin sağlamaz ve zor görevlerde başarı olasılığı zayıftır. Her iki durumda da motivasyon düşük düzeyde seyretmektedir ve başarı motivasyonu esasında risk alınabilecek orta zorlukta görevlerde ortaya çıkmaktadır. Başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler, zorlu hedefler belirlemektedir, geri bildirim açığı ve başarılarını kanıtlamak için çaba göstermektedir.³⁶⁴

Bandura, akademik başarı elde eden bireylerin çalışmaya ve odaklanmaya motive olmuş kimseler olduklarını, öz-yeterliği yüksek, öz güvenli kişilikler geliştirdiklerini ifade etmektedir. Çalışma motivasyonu başarının anahtarıdır ve insan sahip olduğu zihinsel kapasiteyi kullanmak ve geliştirmek istemezse, ne kadar üstün yeteneklere sahip olursa olsun yine de başarısız olabilir.³⁶⁵ Motivasyonu yüksek bir birey olmanın yanı sıra başarılı olabilmek için kişinin öz-bilinci yüksek, zamanı kullanma yeteneği kazanmış, hedefine uygun biçimde davranan, gözlem yapabilen ve sorumluluk alabilen bir kimse olması gerekmektedir.³⁶⁶

³⁶² Keller, "Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design", 2-6.

³⁶³ Wlodkowski, *Motivation and Teaching: A Practical Guide*, 13-14.

³⁶⁴ McClelland, "Achievement Motivation Theory", 46-48.

³⁶⁵ Albert Bandura, "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist* 37/2 (1982), 122-147.

³⁶⁶ Tekin, *Savunmacı Kötümserliğin Akademik Başarı, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Açısından İncelenmesi*, 117.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline ve tasarlanan modelin hangi istatistiksel yöntemle inceleneceğine değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiştir. Ardından araştırmada hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı ve elde edilen verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı detaylı olarak izah edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada veriler nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli vasıtasıyla elde edilmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla sayıda değişkenin bir arada ele alınması durumunda, bir değişkenin diğerini nasıl etkilediğini ve değişkenlerin birlikte ne şekilde değişim gösterdiklerini ortaya çıkarmak için kullanılan tarama yaklaşımıdır. Söz konusu model vasıtasıyla ilgili değişkenlerde bir arada değişim olup olmadığı, eğer varsa bu değişimin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İlişkisel tarama modeli için araştırmacı öncelikle değişkenler arası ilişki üzerine bir hipotez belirlemekte ve hipotezini test etmek için veri toplama araçları kullanmakta ardından elde ettiği verileri analiz etmektedir. Bu model vasıtasıyla araştırmacı geniş bir kitle üzerinde veri toplama ve elde ettiği verileri hızlı bir biçimde analiz etme imkânı yakalamaktadır.³⁶⁷ Bu minvalde çalışmada akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı değişkenleri arasında birlikte gerçekleşen değişimler ve ilgili kavramlar arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeliyle saptanmaya çalışılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, yalnızca mevcut durumun tespit edilmesine çaba sarf edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırma ilahiyat fakültesinde hazırlık sınıfını başarıyla tamamlamış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeyinin akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı seviyesini ne şekilde etkilediğinin tespit edilebilmesi amacıyla 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem seçiminde farklı sınıf düzeylerini ve

³⁶⁷ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (Ankara: Pegem Akademi, 2025), 173-174; Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, 1994), 76.

cinsiyetleri temsil edebilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.³⁶⁸ Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını ise; 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 252, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okuyan 188 ve Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesine devam eden 286 öğrenci oluşturmaktadır. Toplamda araştırmaya 726 kişi iştirak etmiştir. Ölçeklerden birini doldurmamayan ya da akademik başarı bilgisini yazmayan katılımcıların formları kapsam dışı bırakılmıştır. Kalan kullanıcıların verileri SPSS 25.00 programına tanımlanmış, araştırmanın doğru sonuç vermesi açısından, demografik değişkenlerden en az birini yanıtsız bırakanlar, bazı ölçek sorularını görmezden gelenler ve uç değerler araştırmanın dışına çıkarılmıştır. Faktör analiz çözümlemelerini etkilememesi için yapılan elemelerden sonra temizlenmiş örneklem grubu olarak 548 kişi değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 2. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Sınıf	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	315	57,5
	Erkek	233	42,5
Üniversite	AKDÜ	196	35,8
	MAKÜ	135	24,6
	SDÜ	217	39,6
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	108	19,7
	2.Sınıf	140	25,5
	3.Sınıf	132	24,1
	4.Sınıf	168	30,7
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	202	36,9
	Ortaokul	117	21,4
	Lise	129	23,5
	Üniversite	96	17,5
	Lisansüstü	4	0,7
Anne Eğitim Düzeyi	Yok	11	2,0
	İlkokul	323	58,9
	Ortaokul	93	17,0
	Lise	64	11,7

³⁶⁸ Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 105.

	Üniversite	57	10,4
Gelir Durumu	20.000 altı	212	38,7
	20.001-50.000 arası	288	52,6
	50.001-100.000 arası	38	6,9
	100.001 üstü	10	1,8
Mezun Olunan Lise	İmam Hatip	368	67,2
	Fen Lisesi	2	0,4
	Anadolu Lisesi	126	23,0
	Çok Programlı Lise	18	3,3
	Diğer	34	6,2

Örnekleme oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların %57,5'inin kadın (n=315), 42,5'inin erkek (n=233) olduğu görülmektedir. Öğrenim gördükleri üniversite dağılımı SDÜ %39,6 (n=217), AKDÜ %35,8 (n=196), MAKÜ %24,6 (n=135) biçimindedir. Sınıf düzeyi açısından katılımcıların %30,7'si dördüncü sınıf (n=168), %25,5'i ikinci sınıf (n=140), %24,1'i üçüncü sınıf (n=132), %19,7'si birinci sınıftadır (n=108). Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre dağılımı babası ilkokul %36,9 (n=202), lise %23,5 (n=129), ortaokul %21,4 (n=117), üniversite %17,5 (n=96), lisansüstü mezunu olanlar ise %0,7 (n=4) biçimindedir. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, %58,9'unun annesi ilkokul (n=323), %17'sinin ortaokul (n=93), %11,7'sinin lise (n=64), %10,4'ünün üniversite (n=57) eğitim düzeyine sahiptir ve %2'sinin (n=11) eğitimi yoktur. Gelir durumu bakımından, %52,6'sı 20.001–50.000 ₺ aralığında (n=288), %38,7'si 20.000 ₺ ve altı (n=212), %6,9'u 50.001-100.000 ₺ aralığında (n=38) ve %1,8'i 100.001 ₺ üstü gelir düzeyine sahiptir (n=10). Mezun olunan lise okul türü açısından katılımcıların büyük çoğunluğunun imam-hatip lisesi mezunu olduğu görülmekte olup, bu oran %67,2'dir (n=368). Diğer katılımcıların %23'ü Anadolu lisesi (n=126) ve %6,2'si diğer lise türlerinden (n=34), %3,3'ü çok programlı lise (n=18) ve %0,4'ü fen lisesinden (n=2) mezundur.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için öncelikle Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 22.02.2024 tarihli ve 96 sayılı kararı ile yasal ve etik izinler alınmıştır. Akabinde Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy İlahiyat Fakültesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden araştırmada kullanılacak ölçeklerin öğrencilere uygulanabilmesi için gerekli onaylar talep edilmiştir. İlgili kurumlardan müspet cevap gelmesiyle birlikte adı geçen

fakültelerdeki yöneticilerle irtibata geçilmiş ve ölçeklerin öğrencilere ulaştırılabilmesi için uygun olan zaman dilimi belirlenmiştir. Daha sonra 2023-2024 eğitim yılı bahar dönemi içerisinde nisan, mayıs ve haziran aylarında çalışmanın kapsamındaki fakültelere gidilmiştir. Araştırmacı ilgili fakültelerde öğrencilere çalışma hakkında bilgi vermiş, katılmak için gönüllü olan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Akademik Aidiyet Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeğinden oluşan veri toplama araçlarını dağıtmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıları birbirinden ayıran toplumsal köken farklılıklarının tespit edilebilmesi için bir dizi demografik değişken belirlenerek kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Bu form vasıtasıyla örneklem grubunun cinsiyet, halen öğrenim gördüğü üniversite, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, gelir durumu ve mezun olduğu lise türü hakkında bilgiler toplamak amaçlanmıştır.

2.3.2. Akademik Aidiyet Ölçeği

İlahiyat fakültesi lisans öğrencilerinin akademik aidiyet duygusunun düzeyini tespit edebilmek amacıyla Hatice Kızılkaya ve İsmail Doğan tarafından geliştirilen “Akademik Aidiyet Ölçeği” kullanılmıştır. Aidiyet davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutta ele alınan bir kavramdır. Davranışsal boyutu derse devam, etkinliklere katılım, verilen ödevleri yapma gibi gözlenebilen davranışları, bilişsel boyutu bilginin edinimi, inşası, içselleştirilmesi gibi mental süreçleri kapsamakta, duyuşsal boyutunda öğrencinin fakültesine/bölümüne karşı geliştirdiği ilgisi, isteği, verdiği değer ve genel motivasyon durumu yer almaktadır. Ancak araştırmacılar ölçeğin geliştirilmesinde yalnızca davranışsal aidiyete odaklanmış, duyuşsal ve bilişsel aidiyeti ölçek kapsamının dışında bırakmışlardır. Kızılkaya, davranışsal aidiyet üzerinden aidiyeti ölçme maksatlarını ise *“aidiyetin eyleme dönüşmüş sonuçlarını ortaya koymak ve aidiyete ilişkin bu sonuçları teşvik edecek yolların ortaya çıkarılmasını sağlamak”* şeklinde açıklamıştır.³⁶⁹ Maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak dokuz maddelik üç alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların ilki “derse katılım, kütüphane, kaynak erişimi”, ikincisi “öğretim üyeleriyle iletişim” ve üçüncüsü “bilimsel ve kültürel etkinliklere katılım” olarak belirlenmiştir.³⁷⁰

2.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

³⁶⁹ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 46.

³⁷⁰ Hatice Kızılkaya - İsmail Doğan, “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Akademik Aidiyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Journal of Higher Education and Science* 12/1 (2022), 63.

Ölçeğin asıl versiyonu 1992’de Vallerand ve arkadaşları tarafından Kanada’da tasarlanmıştır. Karagüven’in 2012 yılında Türkçeye uyarladığı “Academic Motivation Scale-AMS” isimli ölçekte 28 madde bulunmaktadır. Ölçek her biri dört maddeden oluşan yedi farklı boyut üzerine incelenmiştir. Söz konusu boyutların üç tanesi içsel motivasyon (bilme, başarma, hareket), üç tanesi dışsal motivasyon (tanınma, kendini ispat, düzenleme) ve bir tanesi de motivasyonsuzluktur.³⁷¹

2.3.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin analizinde R programı (2021) Naniar,³⁷² MVN³⁷³ paketi; Aybek³⁷⁴ tarafından oluşturulan ve R tabanlı analiz yapılmasına imkan veren internet sitesi ve JASP programından (2024) faydalanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yürütülmesinde, çok sayıda uyum indeksi hesaplanır ve kullanılır. Bu araştırmada Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Tucker-Lewis indeksi-TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) ve ki-kare istatistiği kullanılmıştır. CFI, modeli değişkenler arasında bağımsızlığı varsayan bir temel modelle ilişkili olarak değerlendirir. 0.90 veya daha yüksek bir değere ulaşmak, kabul edilebilir bir model uyumunun göstergesidir.³⁷⁵ RMSEA, sifıra yaklaşan değerlerin optimum uyumu ifade ettiği ve 0,05'in altındaki değerler mükemmel bir uyumu ifade ettiği model uyumunun bir göstergesi olarak hizmet eder. SRMR sıfır ile bir arasında değişir, burada 0,08'in altındaki değerler yeterli uyum ile ilişkilendirilirken, 0,05'in altındaki değerler mükemmel bir uyum anlamına gelir.³⁷⁶ Ki-kare istatistiği, doğrulayıcı faktör analizinde en sık bildirilen metriklerden biridir.³⁷⁷ Genellikle kötü uyumun bir göstergesi olarak adlandırılır. Sonuç olarak, küçük ve anlamlı olmayan bir ki-kare değeri, uygun bir model uyumu önerir. Bununla birlikte, ki-kare istatistiğinin büyük örneklerden etkilenecek anlamlı sonuçlar verebileceğini belirtmek önemlidir. Buna bağlı olarak ki-kare/serbestlik derecesi (sd) uyum indeksi olarak yer almaktadır. Değerin iki ya da daha küçük olması uyumun iyi olduğunu göstermektedir.³⁷⁸ Kline

³⁷¹ Karagüven, “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu”, 2602-2603; S. Muge Yukseloglu - M. Hulya Karagüven, “Academic Motivation Levels of Technical High School Students”, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 106 (2013), 284.

³⁷² Nicholas Tierney - Dianne Cook, “Expanding Tidy Data Principles to Facilitate Missing Data Exploration, Visualization and Assessment of Imputations”, *Journal of Statistical Software* 105/7 (2023), 1-31.

³⁷³ Selcuk Korkmaz vd., “MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality”, *The R Journal* 6/2 (2014), 151.

³⁷⁴ E. C. Aybek, Data Preparation for Factor Analysis, (Erişim: 15 Nisan 2021).

³⁷⁵ B.G. Tabachnick - L.S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Boston: Person Education, 2012).

³⁷⁶ Timothy A. Brown, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (New York, NY, US: The Guilford Press, 2015).

³⁷⁷ Brown, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*.

³⁷⁸ Tabachnick - Fidell, *Using Multivariate Statistics*.

ki-kare/sd değerinin küçük örneklem için 2.5'un altında olmasının iyi uyum büyük örneklem için ise 3'ün altında olmasının iyi uyum olduğunu belirtmiştir.³⁷⁹

Çalışmada kullanılan Akademik Aidiyet Ölçeğine ilişkin üç alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla A1; Derse katılım, Kütüphane ve Kaynak Erişim, A2; Öğretim Üyeleri ile İletişim, A3; Bilimsel ve Kültürel Etkinliklere Katılım olarak kodlanmıştır. Kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğine ilişkin 7 adet alt boyut sırasıyla, M1; İçsel Motivasyon Bilme, M2; İçsel Motivasyon Başarma, M3; İçsel Motivasyon Hareket, M4; Dışsal Motivasyon Tanınma, M5; Dışsal Motivasyon Kendini İspat, M6; Dışsal Motivasyon Düzenleme ve M7; Motivasyonsuzluk boyutlarıdır. Normallik varsayımın değerlendirilmesinde ve analiz sürecinin yürütülmesinde SPSS 25.00 paket programından faydalanılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlar ve Akademik Aidiyet Ölçeğinin üç alt boyutu ile Akademik Motivasyon Ölçeğinin yedi alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Ölçek Toplam Puanlarına ve Akademik GANO'ya Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Min.	Maks.	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (ss)	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- Wilk (p değeri)
Akademik Aidiyet Toplam Puan	28,00	119,00	76,11	15,67	0,115	-0,148	0,326
Akademik Motivasyon Toplam Puan	42,00	140,00	91,90	15,88	-0,324	0,323	0,003
GANO	1,48	3,90	2,80	0,46	-0,201	-0,307	0,008
A1	10,00	40,00	27,20	4,70	-0,360	0,842	0,001
A2	8,00	40,00	24,15	6,59	0,148	-0,298	0,004
A3	9,00	43,00	24,75	7,51	0,234	-0,480	0,001
M1	4,00	20,00	14,80	2,82	-0,380	0,030	0,001
M2	4,00	20,00	12,10	2,91	-0,024	-0,206	0,001
M3	4,00	20,00	12,99	2,87	-0,341	0,333	0,001
M4	4,00	20,00	15,75	3,25	-0,813	0,696	0,001

³⁷⁹ Rex B. Kline, *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlke ve Uygulaması*, (4. Basımdan çeviri) çev. ed. Sedat Şen (Ankara: Nobel Akademi, 2019).

M5	4,00	20,00	11,24	2,74	0,123	-0,139	0,001
M6	4,00	20,00	13,33	3,31	-0,123	-0,269	0,001
M7	4,00	20,00	11,67	3,23	-0,167	-0,371	0,001

Puanların normalliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı puanlarının merkezi eğilim ölçüleri incelenmiş ve Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının görece birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Akademik Motivasyon Ölçeği ve Akademik GANO puanlarında normalliğin sağlanmadığı görülmüştür, $p < 0.050$. Akademik aidiyet puanları için normalliğin sağlandığı görülmüştür, $p > 0.050$ (Shapiro-Wilk, 1965). Cinsiyet değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği için cinsiyet değişkeni kategorilerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Eğitim görülen üniversite değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ANOVA uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği için eğitim görülen üniversite değişkeni kategorilerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüş ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ANOVA uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği için sınıf düzeyi değişkeni kategorilerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüş ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ANOVA uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği için anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri kategorilerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüş ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Gelir değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve ANOVA uygulanmıştır. Mezun olunan lise değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet Ölçeği puanlarının Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği için mezun

olunan lise değişkeni kategorilerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda normal dağılım göstermediği görülmüş ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Alt boyutlar için de kategorilere ilişkin normallik sınamaları yardımıyla uygun test seçimleri yapılmış ve sonuçlar verilmiştir. Cinsiyet değişkeni için Akademik Aidiyet leği ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutlarında normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ve cinsiyet için alt boyutlarda yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Eğitim görülen niversite değişkeni için Akademik Aidiyet leği ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutlarında normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ve karşılaştırmalar Kruskall Wallis-H Varyans Analizi ile yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet leği alt boyutlarından ikinci alt boyut (A2) normallik varsayımını sağlamış ve karşılaştırma için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Akademik Aidiyet leğinin diğer alt boyutları ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutları için normallik varsayımı sağlanmamış ve karşılaştırma Kruskall Wallis-H Varyans Analizi ile yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi için Akademik Aidiyet leği ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutlarında normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ve karşılaştırmalar Kruskall Wallis-H Varyans Analizi ile yapılmıştır. Gelir değişkeni kategorileri için Akademik Aidiyet leği alt boyutlarından ikinci alt boyut (A2) normallik varsayımını sağlamış ve karşılaştırma için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ancak Akademik Aidiyet leğinin diğer alt boyutları ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutları için normallik varsayımı sağlanmamış ve karşılaştırmalar Kruskall Wallis-H Varyans Analizi ile yapılmıştır. Mezun olunan lise değişkeni için Akademik Aidiyet leği ve Akademik Motivasyon leğinin bütün alt boyutlarında normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ve bu değişken için alt boyutlarda yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

GANO değişkeninin demografik özelliklere göre karşılaştırmaları yapılırken kullanılacak yöntemleri belirlemek amacıyla kontrol edilen normallik varsayımları sonucunda; GANO değişkeninin, Eğitim Görülen niversite, Anne Eğitim Düzeyi ve Baba Eğitim Düzeyi kategorilerinde Normallik varsayımını sağladığı görülmüştür ve buna bağlı olarak bu iki değişken için yapılan karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Gelir ve Mezun Olunan Lise kategorilerinde normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ve bu değişkenlerin karşılaştırılmaları için Mann Whitney-U ve Kruskall Wallis-H Varyans Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Ölçekten elde edilen “Akademik Motivasyon” ve “Akademik Aidiyet” puanları ile “Akademik GANO” puanı arasındaki ilişki yapısının tespiti için ilk olarak aralarındaki korelasyonlar hesaplanmış ve anlamlılığına bakılmıştır. Alt boyut puanlarına ilişkin korelasyon matrisi hesaplanmış ve alt boyutlar ile GANO puanları arasındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler, normallik varsayımı sağlanmadığından Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Değişkenler arasındaki istatistiksel modelin oluşturulması amacıyla, GANO puanının bağımlı değişken olduğu ölçek toplam puanlarının bağımsız değişken olduğu çoklu doğrusal regresyon modeli kurulmuş ve bu model üzerinden varsayımlar kontrol edilerek parametreler tahmin edilmiş, değişkenler arasındaki açıklama oranları, değişkenlerin modeldeki anlamlılığı test edilmiştir ve çıkarımlar yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin alt puanların GANO üzerindeki açıklama oranlarının ve anlamlılığının test edilmesi amacı ile hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon tahmin yöntemi yardımıyla GANO bağımlı değişkenini açıklamada en uygun regresyon modeli seçimi yapılarak bu modelde elde edilen bağımsız değişkenler gösterilmiş ve modele ilişkin sonuçlar yorumlanmıştır.

Tez çalışmasındaki istatistiksel testlerin karar verme süreçlerinde kullanılan hipotez testleri her bir analiz için aşağıda verilmiştir.

Bağımsız Örneklem T Testi

H_0 : İki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

H_1 : İki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

H_0 : Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

H_1 : Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Mann Whitney-U

H_0 : İki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

H_1 : İki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Kruskall Wallis-H Varyans Analizi

H_0 : Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

H_1 : Grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinden veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar detaylıca sunulmaktadır. Öncelikle doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak tasarlanan hipotetik modelin veri setiyle uyumuna bakılmıştır. Daha sonra sırasıyla akademik aidiyet, akademik motivasyon ve akademik başarı seviyelerinin; eğitim görülen üniversite, cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir seviyesi ve mezun olunan lise değişkenleriyle ilişkisine bakılmıştır. Ardından değişkenler arasındaki korelasyon ve anlamlılık testleri yapılmış, regresyon modeli tahminlerine yer verilmiştir.

3.1. Akademik Aidiyet Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

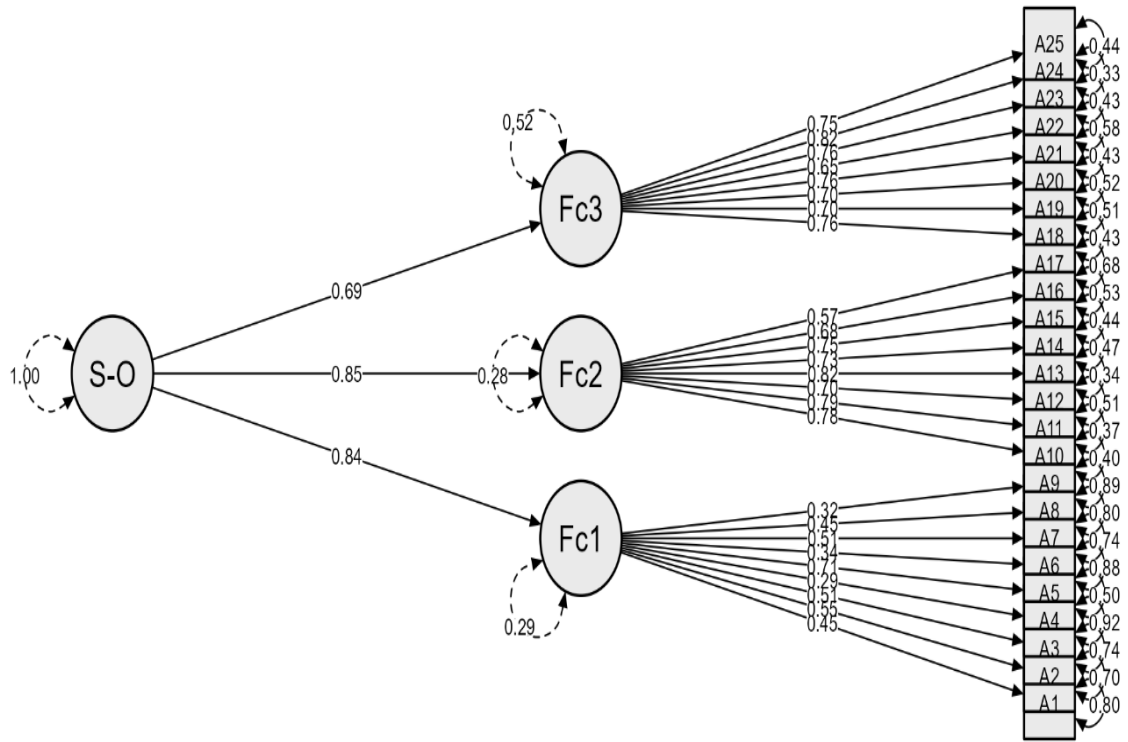
Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ait uyum indeksleri kurulan modelin gözlemlenen veriye ne kadar iyi uyum sağladığını değerlendirmek için kullanılır.

Tablo 3. 1 Akademik Aidiyet Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Eşik Değeri	Değer
	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CFI	≥ 0.90 : Kabul edilebilir uyum	≥ 0.95 Mükemmel uyum
TLI	≥ 0.90 : Kabul edilebilir uyum	≥ 0.95 : Mükemmel uyum
RMSEA[%90CI]	0.05-0.08; Kabul edilebilir uyum	≤ 0.05 : İyi uyum
SRMR	≤ 0.08 ; Kabul edilebilir uyum	≤ 0.05 : İyi uyum
$X^2(sd)$	≤ 5 ; Kabul edilebilir uyum	≤ 2 : İyi uyum
P		.0001

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde DFA modelinin veri ile çok iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. CFI (Comparative Fit Index) değeri 0.967 olup, mükemmel uyum eşiğinin üzerindedir. Bu, modelin veriye çok iyi uyum sağladığı anlamına gelir. TLI (Tucker-Lewis Index) değeri 0.964 olup, mükemmel uyum eşiğinin üzerindedir. Bu da modelin veriye çok iyi uyum sağladığını destekler. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0.059 olup, kabul edilebilir uyum aralığındadır. Güven

aralığı (0.054-0.064) da bu aralıkta yer almaktadır. Bu, modelin verideki hataları nispeten iyi tahmin ettiğini gösterir. Mükemmel uyum eşiğinin biraz üzerinde olsa da hala kabul edilebilir bir düzeydedir. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değeri 0.076 olup, kabul edilebilir uyum eşiğinin altındadır ve iyi uyum eşiğine yakındır. Bu, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile gözlemlenen kovaryans matrisi arasındaki farkların nispeten küçük olduğunu gösterir. Hesaplanan ki-kare/serbestlik derecesi oranı yaklaşık olarak 2.855'tir. Bu değer, kabul edilebilir uyum eşiğinin üzerindedir, ancak iyi uyum eşiğine yakındır. Yüksek ki-kare değeri ve dolayısıyla yüksek oran, örneklem büyüklüğünün yüksek olmasından kaynaklanabilir. Büyük örneklerde ki-kare testi modeldeki küçük farklılıklara bile duyarlı olabilir. P değerinin .0001 olması, ki-kare testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Bu, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile gözlemlenen kovaryans matrisi arasında anlamlı bir fark olduğu anlamına gelir. Ancak, büyük örneklerde bu testin aşırı duyarlı olabileceği unutulmamalıdır. Diğer uyum indekslerinin daha iyi uyum göstermesi, bu p değerinin tek başına modelin reddedilmesi için yeterli olmadığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu modelin veriye kabul edilebilir düzeyde ve hatta birçok açıdan iyi bir uyum sağladığı söylenebilir. CFI ve TLI değerlerinin mükemmel uyumu işaret etmesi olumlu bir durumdur. RMSEA ve SRMR değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi oranının ve anlamlı p değerinin varlığı, modelin mükemmel uyuma tam olarak ulaşmadığını gösterse de diğer indekslerin güçlü uyumu bu durumun büyük ölçüde örneklem büyüklüğünden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. DFA modeline ilişkin standartlaştırılmış parametre kestirimlerinin ve hata varyanslarının yer aldığı yol diyagramı Şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3. 1 Akademik Aidiyet Ölçeği DFA Modeline İlişkin Standartlaştırılmış Parametre Kestirimlerinin ve Hata Varyanslarının Yer Aldığı Yol Diyagramı

Şekil 3.1 incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,32 ile 0,81 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Ölçek maddelerinden madde dört için faktör yükü değeri 0,29 bulunmuş; ancak madde ölçekten atılmamıştır. Standartlaştırılmış faktör yüklerine ilişkin hata varyanslarının 0,33 ile 0,89 aralığında değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kestirilen tüm parametreler ve faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ile iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Akademik Aidiyet Ölçeği DFA Sonucunda Kestirilen Tüm Parametreler ve Faktörlere Ait Ortalama Açıklanan Varyans ile İç Tutarlılık Katsayıları

	B	SH_B	Z	p	β	ε	AVE	A	Ω
Derse Katılım, Kütüphane, Kaynak Erişimi (Faktör 1)							0.249	0.755	0.649
S1	0.221	0.019	11.348	<.001	0.447	0.670			
S2	0.302	0.026	11.834	<.001	0.550	0.726			
S3	0.301	0.026	11.732	<.001	0.514	0.864			
S4	0.127	0.013	9.771	<.001	0.291	0.597			
S5	0.432	0.035	12.191	<.001	0.709	0.634			

S6	0.189	0.018	10.422	<.001	0.344	0.912			
S7	0.257	0.022	11.567	<.001	0.511	0.638			
S8	0.211	0.019	11.270	<.001	0.450	0.601			
S9	0.138	0.014	10.127	<.001	0.324	0.554			
Öğretim Üyeleri ile İletişim (Faktör 2)							0.540	0.901	0.897
S10	0.473	0.029	16.174	<.001	0.776	0.520			
S11	0.468	0.029	16.241	<.001	0.791	0.459			
S12	0.427	0.027	15.935	<.001	0.703	0.656			
S13	0.499	0.031	16.324	<.001	0.815	0.442			
S14	0.473	0.029	16.138	<.001	0.729	0.696			
S15	0.443	0.027	16.155	<.001	0.751	0.534			
S16	0.387	0.024	15.942	<.001	0.682	0.606			
S17	0.307	0.020	15.432	<.001	0.566	0.705			
Bilimsel ve Kültürel Etkinliklere Katılım (Faktör 3)							0.541	0.918	0.903
S18	0.564	0.019	29.407	<.001	0.758	0.452			
S19	0.603	0.021	28.474	<.001	0.698	0.733			
S20	0.594	0.021	28.419	<.001	0.696	0.720			
S21	0.659	0.022	29.633	<.001	0.756	0.622			
S22	0.540	0.020	27.401	<.001	0.648	0.773			
S23	0.624	0.021	29.340	<.001	0.757	0.556			
S24	0.683	0.022	30.613	<.001	0.816	0.448			
S25	0.638	0.022	29.300	<.001	0.749	0.613			
Tüm Ölçek								0.918	0.924
Faktör 1 ~ Faktör 2	0.712	0.021	33.893	<.001	0.712				
Faktör 1 ~ Faktör 3	0.582	0.019	30.506	<.001	0.582				
Faktör 2 ~ Faktör 3	0.585	0.013	46.496	<.001	0.585				

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü; SE_B : Standartlaştırılmamış Faktör Yüğünün Standart Hatası; β :

Standartlaştırılmış Faktör Yüğü; ϵ : Standartlaştırılmış Hata Varyansı; AVE: Ortalama Çıkarılan Varyans; α :

Cronbach Alfa Katsayısı; ω : Omega Katsayısı

Tablo 3.2 incelendiğinde tüm faktör yükleri ve kovaryanslarının anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Bu bulgu doğrultusunda faktörlerin kendi altında yer alan maddelerin anlamlı bir açıklayıcısı olduğu söylenebilir. AVE değerleri incelendiğinde Faktör 1 varyansın %24,9'unu; Faktör iki varyansın %54,0'ını; Faktör üç varyansın %54,1'ini açıkladığı görülmüştür. Güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa(α) katsayıları incelendiğinde faktörler için 0.755 ile 0.918 aralığında değişkenlik gösterdiği ve tüm ölçek için 0.918 olduğu bulunmuştur. Diğer bir güvenirlik katsayısı olan Omega(ω) katsayıları incelendiğinde faktörler

için 0.649 ile 0.903 aralığında değişkenlik gösterdiği ve tüm ölçek için 0.924 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular doğrultusunda, modelin veri ile uyum gösterdiği ve ölçülmek istenen yapının yüksek geçerlik ve güvenirlikle ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

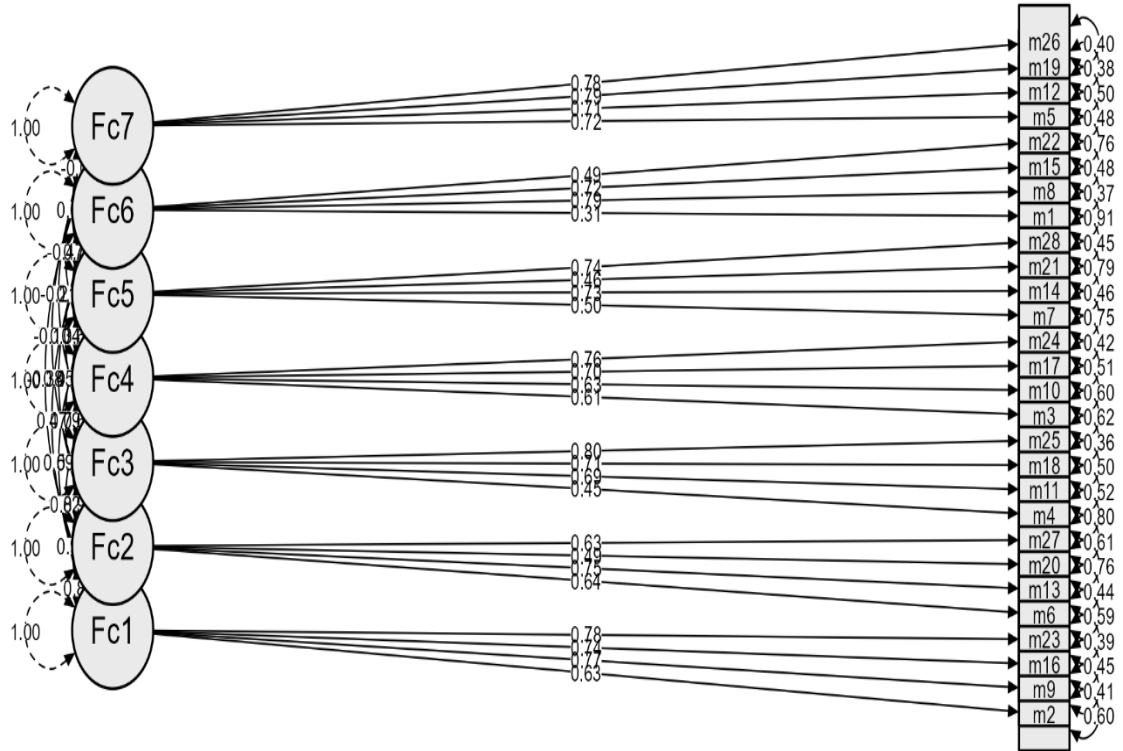
3.2. Akademik Motivasyon Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3. 3. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Eşik Değeri	Değer
	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
CFI	≥ 0.90 : Kabul edilebilir uyum	≥ 0.95 Mükemmel uyum
TLI	≥ 0.90 : Kabul edilebilir uyum	≥ 0.95 : Mükemmel uyum
RMSEA[%90CI]	0.05-0.08; Kabul edilebilir uyum	≤ 0.05 : İyi uyum
SRMR	≤ 0.08 ; Kabul edilebilir uyum	≤ 0.05 : İyi uyum
$X^2(sd)$	≤ 5 ; Kabul edilebilir uyum	≤ 2 : İyi uyum
P		.0001

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde DFA modelinin veri ile çok iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. CFI değeri 0.941 olup, kabul edilebilir uyum sınırının üzerindedir. Bu, modelin temel modelle karşılaştırıldığında daha iyi bir uyum sağladığını gösterir. TLI değeri 0.932 olup, kabul edilebilir uyum sınırının üzerindedir. TLI da CFI gibi, modelin temel modele göre iyileşme gösterdiğini belirtir. TLI, model karmaşıklığına göre düzeltme yaptığı için CFI'dan biraz daha düşük olabilir. RMSEA değeri 0.074 olup, kabul edilebilir uyum aralığındadır. Güven aralığı (0.069-0.078) da bu aralıkta yer almaktadır. Bu, modelin verideki hataları nispeten iyi tahmin ettiğini gösterir. İyi uyum eşiğinin biraz üzerindedir. SRMR değeri tam olarak kabul edilebilir uyum eşiğinde bulunmaktadır. Bu, model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile gözlemlenen kovaryans matrisi arasındaki farkların nispeten küçük olduğunu gösterir, yeterli uyum için belirtilen eşiğin üzerindedir. Hesaplanan ki-kare/serbestlik derecesi oranı yaklaşık olarak 3.826'dır. Bu değer, modelin uyumu için uygundur. Yüksek ki-kare değeri ve dolayısıyla yüksek oran, örneklem büyüklüğünün yüksek olmasından kaynaklanabilir. Büyük örneklemelerde ki-kare testi modeldeki küçük farklılıklara bile duyarlı olabilir. P değerinin .0001 olması, ki-kare testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Bu sonuçlar ışığında, modelin genel olarak veriyi

makul bir şekilde temsil ettiği söylenebilir. DFA modeline ilişkin standartlaştırılmış parametre kestirimlerinin ve hata varyanslarının yer aldığı yol diyagramı Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3. 2 Akademik Motivasyon Ölçeği DFA Modeline İlişkin Standartlaştırılmış Parametre Kestirimlerinin ve Hata Varyanslarının Yer Aldığı Yol Diyagramı

Şekil 3.2 incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0,30 ile 0,80 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Standartlaştırılmış faktör yüklerine ilişkin hata varyanslarının 0,35 ile 0,90 aralığında değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kestirilen tüm parametreler ve faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ile iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Akademik Motivasyon Ölçeği DFA Sonucunda Kestirilen Tüm Parametreler ve Faktörlere Ait Ortalama Açıklanan Varyans ile İç Tutarlılık Katsayıları

	B	SH_B	Z	P	β	ε	AVE	A	Ω
Faktör 1							0.552	0.819	0.828
S2	0.540	0.017	30.898	<.001	0.633	0.599			
S9	0.853	0.025	34.609	<.001	0.765	0.414			
S16	0.764	0.023	33.576	<.001	0.741	0.451			
S23	0.859	0.024	35.135	<.001	0.781	0.390			
Faktör 2							0.397	0.725	0.713

S6	0.724	0.025	28.896	<.001	0.644	0.585			
S13	0.834	0.027	30.988	<.001	0.748	0.440			
S20	0.585	0.023	25.249	<.001	0.492	0.758			
S27	0.779	0.027	28.899	<.001	0.627	0.607			
Faktör 3							0.466	0.751	0.773
S4	0.482	0.021	23.243	<.001	0.446	0.801			
S11	0.851	0.027	31.964	<.001	0.692	0.521			
S18	0.796	0.025	32.227	<.001	0.706	0.501			
S25	0.955	0.028	34.065	<.001	0.801	0.359			
Faktör 4							0.463	0.776	0.776
S3	0.637	0.024	27.025	<.001	0.613	0.624			
S10	0.731	0.027	27.200	<.001	0.630	0.603			
S17	0.787	0.027	28.690	<.001	0.703	0.506			
S24	0.827	0.027	30.796	<.001	0.764	0.417			
Faktör 5							0.372	0.718	0.665
S7	0.667	0.029	23.039	<.001	0.498	0.752			
S14	0.799	0.029	28.026	<.001	0.732	0.464			
S21	0.595	0.027	22.080	<.001	0.459	0.790			
S28	0.964	0.034	28.687	<.001	0.742	0.449			
Faktör 6							0.328	0.652	0.623
S1	0.429	0.032	13.376	<.001	0.308	0.905			
S8	0.962	0.041	23.691	<.001	0.794	0.369			
S15	0.669	0.030	22.362	<.001	0.723	0.477			
S22	0.667	0.034	19.709	<.001	0.493	0.757			
Faktör 7							0.554	0.834	0.830
S5	0.954	0.044	21.681	<.001	0.720	0.481			
S12	0.951	0.044	21.507	<.001	0.707	0.500			
S19	0.915	0.042	21.654	<.001	0.786	0.383			
S26	0.942	0.044	21.555	<.001	0.777	0.397			
Tüm Ölçek								0.875	0.890

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü; H_B : Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü'nün Standart Hatası; β :

Standartlaştırılmış Faktör Yüğü; ε : Standartlaştırılmış Hata Varyansı; AVE: Ortalama Çıkarılan Varyans; α :

Cronbach Alfa Katsayısı; ω : Omega Katsayısı

Tablo 3.4 incelendiğinde tüm faktör yükleri ve kovaryanslarının anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Bu bulgu doğrultusunda faktörlerin kendi altında yer alan maddelerin anlamlı bir açıklayıcısı olduğu söylenebilir. AVE değerleri incelendiğinde Faktör 1 varyansın %55,2'sini; Faktör iki varyansın %39,7'sini; Faktör üç varyansın %46,6'sını; Faktör dört varyansın %46,3'ünü; Faktör beş varyansın %37,2'sini; Faktör altı varyansın %32,8'ini ve Faktör yedi varyansın %55,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa(α) katsayıları incelendiğinde faktörler için 0.652 ile 0.834 aralığında değişkenlik

gösterdiği ve tüm ölçek için 0.875 olduğu bulunmuştur. Diğer bir güvenilirlik katsayısı olan Omega(ω) katsayıları incelendiğinde faktörler için 0.623 ile 0.830 aralığında değişkenlik gösterdiği ve tüm ölçek için 0.890 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular doğrultusunda, modelin veri ile uyum gösterdiği ve ölçülmek istenen yapının yüksek geçerlik ve güvenilirlikle ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Akademik Aidiyet Ölçeğine İlişkin Bulgular

3.3.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Eğitim görülen üniversitelere göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Akademik Aidiyet T.P.- Eğitim Görülen Üniversite -ANOVA

	Üniversite	N	$\bar{X}$	S.s	F	Sd	p
Akademik Aidiyet T. P.	AKDÜ	196	75,87	15,50	0,349	2	0,705
	MAKÜ	135	77,08	15,75			
	SDÜ	217	75,72	15,81			

Akademik aidiyet toplam puanının okunulan üniversite gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda $F(2)= 0,349$ ve p değeri= $0,705 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Buna göre eğitim görülen üniversite grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin okudukları üniversiteye göre akademik aidiyet toplam puanları değişmemektedir.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin üç alt boyutundan elde edilen puanların eğitim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Kruskal Wallis H Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3. 6. A1, A2, A3- Üniversite- KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Okunulan Üniversite	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
A1	AKDÜ	196	281,30	4,700	2	0,095
	MAKÜ	135	292,41			
	SDÜ	217	257,21			
A2	AKDÜ	196	274,99	0,706	2	0,702

	MAKÜ	135	283,19			
	SDÜ	217	268,65			
A3	AKDÜ	196	283,56			
				3,500	2	0,174
	MAKÜ	135	286,36			
	SDÜ	217	258,94			

Elde edilen Kruskall Wallis-H testi sonuçlarına göre; A1 alt boyut puanı için $H(2)=4,7$; p değeri $=0,095 > \alpha=0,05$, A2 alt boyut puanı için $H(2)= 0.706$; p değeri $=0,702 > \alpha=0,05$ ve A3 alt boyut puanı için $H(2)=3,5$; p değeri $=0,174 > \alpha=0,05$ olduğundan her 3 alt boyut puanı için de H_0 reddedilemez. İncelenen “derse katılım, kütüphane, kaynak erişimi”, “öğretim üyeleriyle iletişim” ve “bilimsel ve kültürel etkinliklere katılım” alt boyutları için öğrencilerin cevaplarının sıralamaları açısından okudukları üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her üç alt boyut için de elde edilen p değerleri, anlamlılık eşiği olan 0,05’in üzerindedir. Buna göre Akademik Aidiyet Ölçeği alt boyutları puanlarının, eğitim alınan üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

3.3.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Cinsiyete göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Akademik Aidiyet T.P.- Cinsiyet- T Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	p
Akademik	Kadın	315	74,81	14,72			
Aidiyet T.	Erkek	233	77,86	16,74	-2,217	461,740	0,027*
P.							

Akademik aidiyet puanları için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(461,740) = -2,217$; p değeri $=0,027 < \alpha=0,05$ olduğundan akademik aidiyet toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Bu, kadın ve erkeklerin Akademik aidiyet toplam puanları arasındaki ortalama farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelir. H_0 reddedilir. Akademik aidiyet puanlarının cinsiyet gruplarındaki farkının incelenmesi adına aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde farkın kadın ($\bar{x}=74,81$) grubuna karşı erkek ($\bar{x}=77,86$) grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre, erkek

öğrencilerin akademik aidiyet toplam puanları, kadın öğrencilerin akademik aidiyet toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin üç alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 8. A1, A2, A3 – Cinsiyet- Mann Whitney-U

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
A1	Kadın	315	279,0	87881	35284,0	-0,773	0,439
	Erkek	233	268,4	62545			
A2	Kadın	315	285,5	89941	33224,0	-1,898	0,058
	Erkek	233	259,6	60485			
A3	Kadın	315	282,7	89047	34118,5	-1,409	0,159
	Erkek	233	263,4	61380			

Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; A1 alt boyut puanı için $z(A1) = -0,773$; p değeri $=0,439 > \alpha=0,05$, A2 alt boyut puanı için $z(A2) = -1,898$; p değeri $=0,058 > \alpha=0,05$ ve A3 alt boyut puanı için $z(A3) = -1,409$; p değeri $=0,159 > \alpha=0,05$ olduğundan her üç alt boyut puanı için de H_0 reddedilemez. Akademik Aidiyet Ölçeği alt boyutları puanlarının, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir. “Derse katılım, kütüphane, kaynak erişimi”, “öğretim üyeleriyle iletişim” ve “bilimsel ve kültürel etkinliklere katılım” olarak ölçülen her üç alt boyutta da kadın katılımcıların sıra ortalamaları, erkek katılımcıların sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu, alt boyutlarda kadınların genel olarak daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Ancak, yapılan Mann-Whitney U testleri sonucunda hiçbir alt boyutta cinsiyetler arasındaki sıra ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu analiz sonuçlarına göre, incelenen A1, A2 ve A3 alt boyutlarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3.3.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Akademik Aidiyet T.P.- Sınıf Düzeyi -ANOVA

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
Akademik Aidiyet T.P.	1.Sınıf	108	74,41	15,25	0,725	3	0,538
	2.Sınıf	140	75,70	15,73			
	3.Sınıf	132	76,78	16,30			
	4.Sınıf	168	77,02	15,40			

Akademik aidiyet toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda $F(3)= 0,725$ ve p değeri= $0,538 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi grupları arasında akademik aidiyet puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Tabloya göre, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin ortalama Akademik aidiyet toplam puanlarında bir artış eğilimi görülmektedir. Birinci sınıfların ortalaması en düşük (74,41) iken, dördüncü sınıfların ortalaması en yüksektir (77,02). Ancak p değeri (0,538) 0,05'ten büyüktür. Bu, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ortalama Akademik aidiyet toplam puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlamına gelir.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin ikinci alt boyutundan (A2) elde edilen puanların eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3. 10. A2-Sınıf Düzeyi-ANOVA

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
A2	1.Sınıf	108	24,06	6,77	0,133	3	0,940
	2.Sınıf	140	24,14	6,74			
	3.Sınıf	132	23,92	6,83			
	4.Sınıf	168	24,39	6,19			

Akademik Aidiyet Ölçeği A2 alt boyut puanının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda $F(3)= 0,133$ ve p değeri= $0,940 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyi grupları arasında “öğretim üyeleriyle iletişim” alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin diğer iki alt boyutundan (A1, A3) elde edilen puanların eğitim alınan sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Kruskal Wallis-H Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3. 11. A1, A3-Sınıf Düzeyi-KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
A1	1.Sınıf	108	261,69	2,325	3	0,508
	2. Sınıf	140	264,51			
	3. Sınıf	132	285,22			
	4. Sınıf	168	282,64			
A3	1.Sınıf	108	276,87	1,579	3	0,664
	2.Sınıf	140	260,24			
	3.Sınıf	132	281,53			
	4.Sınıf	168	279,34			

Elde edilen Kruskall Wallis-H testi sonuçlarına göre; A1 alt boyut puanı için $H(3)=2,325$; p değeri= $0,508 > \alpha=0,05$, A3 alt boyut puanı için $H(3)= 1,579$; p değeri= $0,664 > \alpha=0,05$ olduğundan iki alt boyut puanı için de H_0 reddedilemez. Akademik Aidiyet Ölçeği A1 ve A3 alt boyutları puanları, eğitim alınan sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

3.3.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Akademik Aidiyet T.P.- Anne Eğitim Düzeyi -ANOVA

	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
Akademik Aidiyet T.P.	Yok	11	79,27	16,23	0,843	4	0,498
	İlkokul	323	75,22	15,57			
	Ortaokul	93	78,21	17,15			
	Lise	64	76,10	14,70			
	Üniversite	57	77,10	14,64			

Akademik aidiyet toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda $F(4)= 0,843$ ve p değeri= $0,498 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin 3 alt boyutundan (A1, A2, A3) elde edilen puanların anne eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Kruskall Wallis-H Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3. 13. A1, A2, A3-Anne Eğitim Düzeyi-KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	Sd	p
A1	Yok	11	293,14	2,626	4	0,622
	İlkokul	323	270,94			
	Ortaokul	93	292,53			
	Lise	64	281,44			
	Üniversite	57	253,85			
A2	Yok	11	215,36	3,122	4	0,538
	İlkokul	323	278,50			
	Ortaokul	93	279,17			
	Lise	64	278,59			
	Üniversite	57	251,04			
A3	Yok	11	320,91	1,637	4	0,802
	İlkokul	323	272,44			
	Ortaokul	93	274,27			
	Lise	64	286,68			
	Üniversite	57	263,89			

Tablo 3.13'teki sonuçlara bakıldığında, A1 alt boyutu için $H(4) = 2,626$; p değeri $=0,622 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, A1 alt boyutunda anne eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. A2 alt boyutu için $H(4) = 3,122$; p değeri $=0,538 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, A2 alt boyutunda anne eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. A3 alt boyutuna bakıldığında, $H(4) = 1,637$; p değeri $=0,802 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur, buna bağlı olarak H_0 hipotezi reddedilemez ve A3 alt boyutunda anne eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

3.3.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Baba eğitim düzeyi için lisansüstü ve üniversite grubu, lisansüstü eğitim seviyesinin frekansı çok düşük olduğu için, testin sağlıklı sonuç vermesini sağlamak amacıyla birleştirilmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3. 14. Akademik Aidiyet T.P.- Baba Eğitim Düzeyi -ANOVA

	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
Akademik Aidiyet T.P.	İlkokul	202	75,71	16,90	0,147	3	0,932
	Ortaokul	117	76,40	14,87			
	Lise	129	76,75	15,09			
	Üniversite	100	75,76	14,89			

Akademik aidiyet toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda $F(3)= 0,147$ ve p değeri= $0,932>\alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablodaki ortalama akademik aidiyet toplam puanlarına bakıldığında, farklı baba eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin puanları arasında çok belirgin bir farklılık görülmemektedir. Ortalama puanlar 75,71 ile 76,75 arasında nispeten dar bir aralıkta seyretmektedir.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin 3 alt boyutundan (A1, A2, A3) elde edilen puanların baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Kruskall Wallis-H Varyans Analizi sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3. 15. A1, A2, A3-Baba Eğitim Düzeyi-KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
A1	İlkokul	202	269,31	1,877	3	0,598
	Ortaokul	117	262,88			
	Lise	129	285,91			
	Üniversite	100	283,87			
A2	İlkokul	202	266,63	3,109	3	0,375
	Ortaokul	117	297,19			
	Lise	129	270,36			
	Üniversite	100	269,20			
A3	İlkokul	202	270,97	4,465	3	0,215
	Ortaokul	117	301,14			
	Lise	129	262,22			
	Üniversite	100	266,31			

Tablo 3.15'teki sonuçlara bakıldığı zaman, A1 alt boyutu için $H(3) = 1,877$; p değeri= $0,598>\alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, A1 alt boyutunda baba eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. A2 alt boyutu için $H(3) = 3,109$; p değeri= $0,375>\alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, A2 alt boyutunda

baba eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. A3 alt boyutuna bakıldığında, $H(3) = 4,465$; p değeri $=0,215 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur, buna bağlı olarak H_0 hipotezi reddedilemez ve A3 alt boyutunda baba eğitim düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı görülmektedir.

3.3.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Gelir düzeylerinde istatistiksel test yapılmadan önce frekans değeri çok düşük olan 100.000 tl üstü gelir grubu 50.000-100.000 arası gelir grubu ile birleştirilmiş ve toplam grup sayısı üçe düşürülmüştür.

Öğrencilerin gelir düzeylerine göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Akademik Aidiyet T.P.- Gelir Düzeyi -ANOVA

	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
Akademik Aidiyet T.P.	20.000 altı	212	76,31	15,95	0,478	2	0,620
	20.000-50.000	288	76,32	15,61			
	50.000 üstü	48	74,00	14,83			

Akademik aidiyet toplam puanının gelir durumu gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda $F(2) = 0,478$ ve p değeri $=0,620 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilemez. Gelir durumu grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Tablodaki ortalama akademik aidiyet toplam puanlarına bakıldığında, farklı gelir gruplarındaki öğrencilerin puanları arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin ikinci alt boyutundan (A2) elde edilen puanların eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edildiği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3. 17. A2-Gelir Düzeyi-ANOVA

Alt Boyut	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
A2	20.000 altı	212	23,50	6,641	1,816	2	0,164
	20.000-50.000	288	24,49	6,474			
	50.000 üstü	48	25,00	6,983			

Akademik Aidiyet Ölçeği A2 alt boyut puanının gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda $F(2)=1,816$ ve p değeri $=0,164 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. P değeri göz önüne alındığında teste ilişkin H_0 hipotezi reddedilemez. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre A2 alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin diğer iki alt boyutundan (A1, A3) elde edilen puanların gelir düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H Varyans Analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18. A1, A3- Gelir Düzeyi-KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Gelir Durumu	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
A1	20.000 altı	212	271,23	0,909	2	0,635
	20.000-50.000 arası	288	279,63			
	50.000 +	48	258,16			
A3	20.000 altı	212	277,05	0,106	2	0,949
	20.000-50.000 arası	288	272,45			
	50.000 +	48	275,54			

A1 ve A3 alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre; A1 alt boyut puanı için $H(2)=0,909$; p değeri $=0,635 > \alpha=0,05$, A3 alt boyut puanı için $H(2)=0,106$; p değeri $=0,949 > \alpha=0,05$ olduğundan iki alt boyut puanı için de H_0 reddedilemez. Akademik Aidiyet Ölçeği A1 ve A3 alt boyut puanları için gelir düzeyleri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. İki boyut için de gelir düzeylerine göre farklılık görülmemektedir.

3.5.7. Mezun Olunan Liseye Göre Öğrencilerin Akademik Aidiyetleri

Mezun olunan lise seçeneklerinde bulunan fen lisesi, çok programlı lise ve anadolu lisesi seçenekleri, sayı düşüklüğü nedeniyle diğer lise grubu içerisine dahil edilmiş ve böylelikle imam-hatip lisesi ve diğer olmak üzere iki grup halinde analize alınmıştır. Mezun olunan liseye göre akademik aidiyet toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için oluşan iki grupta bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3. 19. Akademik Aidiyet T.P.- Mezuniyet – T Testi

	Lise	N	X	S	T	Sd	p
Akademik	İHL	368	76,12	16,11	0,027	546	0,978
Aidiyet T.P.	Diğer	180	76,08	14,75			

Akademik aidiyet puanları için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(546)=0,027$; p değeri $=0,978 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilemez kararı verilmiştir. Akademik aidiyet toplam puanı mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Her iki lise türündeki öğrencilerin akademik aidiyet toplam puanlarının ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Akademik Aidiyet Ölçeğinin A1, A2, A3 alt boyutlarından elde edilen puanların mezuniyete göre farklılık gösterip göstermediğinin testi, Mann Whitney-U testi ile yapılmış ve testin sonuçları Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3. 20. A1, A2, A3 – Mezuniyet- Mann Whitney-U

Alt Boyut	Mez. Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
A1	İHL	368	276,2	101653	32483,5	-0,367	0,714
	Diğer	180	271,0	48774			
A2	İHL	368	276,4	101728	32408,5	-0,409	0,682
	Diğer	180	270,5	48699			
A3	İHL	368	269,0	98986	31089,5	-1,167	0,243
	Diğer	180	285,8	51441			

Elde edilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; A1 alt boyut puanı için $z(A1)=-0,367$; p değeri $=0,714 > \alpha=0,05$, A2 alt boyut puanı için $z(A2)=-0,409$; p değeri $=0,682 > \alpha=0,05$ ve A3 alt boyut puanı için $z(A3)=-1,167$; p değeri $=0,243 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. A1, A2 ve A3 alt boyut puanlarının hepsi için H_0 reddedilemez. Buna dayalı olarak Akademik Aidiyet Ölçeğinin “derse katılım, kütüphane, kaynak erişimi”, “öğretim üyeleriyle iletişim”, “bilimsel ve kültürel etkinliklere katılım” olarak ölçülen üç alt boyutuna ilişkin puanlarının, mezuniyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

3.4. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

3.4.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Eğitim görülen üniversitelere göre akademik motivasyon toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Kruskall Wallis-H Varyans Analizi yardımıyla bakılmış ve sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3. 21. Akademik Motivasyon T.P.-Üniversite- KW Varyans Analizi

Ölçek	Üniversite	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	Sd	p
Akademik	AKDÜ	196	251,04			
Motivasyon	MAKÜ	135	282,06	6,969	2	0,031*
T.P.	SDÜ	217	290,99			

Akademik Motivasyon Ölçeği toplam puanının okunulan üniversite gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H varyans analizi testi sonucunda $H(2)= 6,969$ ve p değeri $=0,031 < \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 reddedilir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversite grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Öğrenim görülen üniversite gruplarındaki farkın incelenmesi için çoklu karşılaştırma testleri yapılmış ve farkın AKDÜ ile SDÜ arasında olduğu ($z=-39,957$; p değeri $=0,010 < \alpha = 0,05$) görülmüştür. Gruplara göre puan ortalamalarının hesaplanması yapılmış ve AKDÜ ortalama puanı 89.70, MAKÜ ortalama puanı 92,43 ve SDÜ ortalama puanı 93,58 olarak bulunmuştur.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7) öğrenim görülen üniversite gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının testi Kruskall Wallis-H varyans analizi ile yapılmış ve sonuçlar tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3. 22. M1, M2, ...M7.-Üniversite- KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Üniversite	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
M1	AKDÜ	196	288,78			
	MAKÜ	135	289,85	7,318	2	0,026*
	SDÜ	217	252,05			

M2	AKDÜ	196	283,82	1,336	2	0,513
	MAKÜ	135	274,82			
	SDÜ	217	265,89			
M3	AKDÜ	196	292,36	6,398	2	0,041*
	MAKÜ	135	281,24			
	SDÜ	217	254,17			
M4	AKDÜ	196	294,44	5,221	2	0,074
	MAKÜ	135	269,47			
	SDÜ	217	259,61			
M5	AKDÜ	196	282,36	0,870	2	0,647
	MAKÜ	135	273,62			
	SDÜ	217	267,95			
M6	AKDÜ	196	288,09	2,584	2	0,275
	MAKÜ	135	272,94			
	SDÜ	217	263,20			
M7	AKDÜ	196	295,74	6,879	2	0,032*
	MAKÜ	135	275,01			
	SDÜ	217	255,00			

Akademik motivasyon ölçeğinin ilk üç alt boyutunda içsel motivasyon öğeleri olarak kabul edilen bilme, başarıma ve hareket ölçülmüştür. Tablo 3.22'deki sonuçlara bakıldığı

zaman, M1 (Bilme) alt boyutu için $H(2) = 7,318$; p değeri $=0,026 < \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilir, M1 alt boyutunda eğitim görülen üniversitelere göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversitelere göre ortalama puanlara bakıldığında AKDÜ 15,04; MAKÜ 15,13 ve SDÜ ortalama puanının 14,38 olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda, AKDÜ ile SDÜ arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur (p değeri $= 0,018 < \alpha=0,05$). M3 (Hareket) alt boyutu için $H(2) = 6,398$; p değeri $= 0,041 < \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilir, M3 alt boyutunda eğitim görülen üniversitelere göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üniversitelere göre ortalama puanlara bakıldığında AKDÜ 13,28; MAKÜ 13,15 ve SDÜ ortalama puanının 12,63 olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda, AKDÜ ile SDÜ arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur (p değeri $= 0,014 < \alpha=0,05$). Yine M7 (Motivasyonsuzluk) alt boyutunda, $H(2) = 6,879$; p değeri $=0,032 < \alpha=0,05$ olarak bulunduğundan H_0 hipotezi reddedilir ve M7 alt boyutunda eğitim görülen üniversitelere göre alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Üniversitelere göre ortalama puanlara bakıldığında AKDÜ 12,12; MAKÜ 11,75 ve SDÜ ortalama puanının 11,23 olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda, AKDÜ ile SDÜ arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur (p değeri $= 0,009 < \alpha=0,05$). M2 alt boyutunda $H(2)=1,336$; $p=0,513 > \alpha=0,05$, M4 alt boyutunda $H(2)=5,221$; $p=0,074 > \alpha=0,05$, M5 alt boyutunda $H(2)=0,870$; $p=0,647 > \alpha=0,05$, M6 alt boyutunda $H(2)=2,584$; $p=0,275 > \alpha=0,05$ olduğundan bu 4 alt boyut için H_0 reddedilemez. M2, M4, M5 ve M6 alt boyutları için, eğitim görülen üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak eğitim görülen üniversiteye göre; genel olarak, incelenen yedi alt boyuttan üçünde (M1, M3 ve M7) üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar genellikle AKDÜ ve MAKÜ öğrencilerinin ilgili alt boyutlarda SDÜ öğrencilerine göre daha yüksek ortalama sıralamalara sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Cinsiyete göre akademik motivasyon toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Mann Whitney-U testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.23'te verilmiştir.

Tablo 3. 23. Akademik Motivasyon T.P.-Cinsiyet- Mann Whitney-U

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
	Kadın	315	276,53	87108,00	36057,0	-0,350	0,727

Akademik	Erkek	233	271,75	63318,00
Motivasyon				
T.P.				

Test sonucunda H_0 reddedilemez. ($z=-0,350$; p değeri= $0,727 > \alpha=0,05$). Akademik motivasyon toplam puanları için kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için cinsiyet gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının testi Mann Whitney-U analizi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24. M1, M2, ...M7-Cinsiyet- Mann Whitney-U

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
M1	Kadın	315	281,6	88707	34458,0	-1,230	0,219
	Erkek	233	264,9	61719			
M2	Kadın	315	277,1	87300	35865,5	-0,457	0,648
	Erkek	233	270,9	63127			
M3	Kadın	315	279,9	88156	35009,0	-0,927	0,354
	Erkek	233	267,3	62270			
M4	Kadın	315	283,0	89141	34024,0	-1,467	0,142
	Erkek	233	263,0	61285			
M5	Kadın	315	272,1	85721	35951,0	-0,410	0,682
	Erkek	233	277,7	64705			
M6	Kadın	315	275,8	86879	36286,0	-0,226	0,822
	Erkek	233	272,7	63547			
M7	Kadın	315	269,0	84722	34952,0	-0,957	0,339
	Erkek	233	282,0	65704			

Elde edilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; M1 alt boyut puanı için $z(M1)=-1,23$; p değeri= $0,219 > \alpha=0,05$; M2 alt boyut puanı için $z(M2)=-0,457$; p değeri= $0,648 > \alpha=0,05$; M3 alt boyut puanı için $z(M3)=-0,927$; p değeri= $0,354 > \alpha=0,05$; M4 alt boyut puanı için $z(M4)=-1,467$; p değeri= $0,142 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $z(M5)=-0,41$; p değeri= $0,682 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $z(M6)=-0,226$; p değeri= $0,822 > \alpha=0,05$ ve M7

alt boyut puanı için $z(M7)=-0,957$; p değeri $=0,339 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. M1, M2, M3, M4, M5, M6 ve M7 alt boyut puanlarının hepsi için H_0 reddedilemez. Bu analiz sonuçlarına göre, incelenen örnekleme cinsiyetin akademik motivasyonun bu yedi alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Kadın ve erkek öğrenciler, bu alt boyutların her birinde benzer düzeylerde motivasyon göstermektedirler.

3.4.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Kruskall Wallis-H Varyans Analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3. 25. Akademik Motivasyon T.P.- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
Akademik Motivasyon T.P.	1.Sınıf	108	285,27	1,683	3	0,641
	2.Sınıf	140	260,50			
	3.Sınıf	132	276,48			
	4.Sınıf	168	277,68			

Akademik Motivasyon Ölçeği toplam puanının sınıf düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(2)= 1,683$ ve p değeri $=0,641 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik motivasyon toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler genel olarak benzer düzeyde akademik motivasyona sahiptir.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için sınıf düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının testi Kruskall Wallis-H testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3. 26. M1, M2, ...M7- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
M1	1. Sınıf	108	271,79	1,577	3	0,665
	2. Sınıf	140	269,47			
	3. Sınıf	132	266,28			
	4. Sınıf	168	286,89			
M2	1. Sınıf	108	277,77	0,155	3	0,984
	2. Sınıf	140	276,20			
	3. Sınıf	132	274,71			

	4. Sınıf	168	270,81			
M3	1. Sınıf	108	262,96			
	2. Sınıf	140	266,20	2,057	3	0,561
	3. Sınıf	132	288,19			
	4. Sınıf	168	278,09			
M4	1. Sınıf	108	292,09			
	2. Sınıf	140	250,06	5,500	3	0,139
	3. Sınıf	132	272,56			
	4. Sınıf	168	285,09			
M5	1. Sınıf	108	265,70			
	2. Sınıf	140	271,69	0,774	3	0,856
	3. Sınıf	132	275,02			
	4. Sınıf	168	282,09			
M6	1. Sınıf	108	272,87			
	2. Sınıf	140	261,21	2,125	3	0,547
	3. Sınıf	132	273,59			
	4. Sınıf	168	287,34			
M7	1. Sınıf	108	271,72			
	2. Sınıf	140	276,31	0,055	3	0,997
	3. Sınıf	132	274,08			
	4. Sınıf	168	275,10			

Kruskall Wallis-H testi sonuçlarına göre; M1 alt boyut puanı için $H(3)=1,577$; p değeri= $0,665 > \alpha=0,05$; M2 alt boyut puanı için $H(3)=0,155$; p değeri= $0,984 > \alpha=0,05$; M3 alt boyut puanı için $H(3)=2,057$; p değeri= $0,561 > \alpha=0,05$; M4 alt boyut puanı için $H(3)=5,5$; p değeri= $0,139 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $H(3)=0,774$; p değeri= $0,856 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $H(3)=2,125$; p değeri= $0,547 > \alpha=0,05$ ve M7 alt boyut puanı için $H(3)=0,055$; p değeri= $0,997 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Bütün alt boyutlar için bulunan sonuçlara göre H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak Akademik Motivasyon Ölçeğinin yedi alt boyutuna ilişkin puanları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

3.4.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre akademik motivasyon toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3. 27. Akademik Motivasyon T.P.- Anne Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
Akademik Motivasyon T.P.	Yok	11	258,09			
	İlkokul	323	274,57			
	Ortaokul	93	286,96	1,706	4	0,790
	Lise	64	277,47			
	Üniversite	57	253,64			

Akademik Motivasyon Ölçeği toplam puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(4)= 1,706$ ve p değeri $=0,790 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Anne eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için anne eğitim düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının kontrolü Kruskall Wallis-H testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3. 28. M1, M2, ...M7- Anne Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
M1	Yok	11	322,82			
	İlkokul	323	273,35			
	Ortaokul	93	276,23	1,477	4	0,831
	Lise	64	263,58			
	Üniversite	57	281,16			
M2	Yok	11	354,14			
	İlkokul	323	263,73			
	Ortaokul	93	276,53	6,284	4	0,179
	Lise	64	295,12			
	Üniversite	57	293,69			
M3	Yok	11	307,50			
	İlkokul	323	257,90			
	Ortaokul	93	308,74	9,647	4	0,047*
	Lise	64	286,09			
	Üniversite	57	293,32			
M4	Yok	11	281,86			
	İlkokul	323	277,85			
	Ortaokul	93	276,84	1,455	4	0,835
	Lise	64	273,78			

	Üniversite	57	251,06			
	Yok	11	265,86			
	İlkokul	323	263,58			
M5	Ortaokul	93	279,33	7,087	4	0,131
	Lise	64	281,38			
	Üniversite	57	322,43			
	Yok	11	282,18			
	İlkokul	323	274,25			
M6	Ortaokul	93	264,23	0,723	4	0,948
	Lise	64	282,54			
	Üniversite	57	282,17			
	Yok	11	269,50			
	İlkokul	323	270,89			
M7	Ortaokul	93	288,15	2,258	4	0,688
	Lise	64	258,20			
	Üniversite	57	291,94			

Kruskall Wallis-H testi sonuçlarına göre; M1 alt boyut puanı için $H(4)=1,477$; p değeri $=0,831 > \alpha=0,05$; M2 alt boyut puanı için $H(4)=6,284$; p değeri $=0,179 > \alpha=0,05$; M4 alt boyut puanı için $H(4)=1,455$; p değeri $=0,835 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $H(4)=7,087$; p değeri $=0,131 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $H(4)=0,723$; p değeri $=0,948 > \alpha=0,05$ ve M7 alt boyut puanı için $H(4)=2,258$; p değeri $=0,688 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Bu alt boyutlar için bulunan sonuçlara göre H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak Akademik Motivasyon Ölçeğinin bu altı alt boyutuna ilişkin puanları, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak M3 alt boyut puanı için $H(4)=9,647$; p değeri $=0,047 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve test sonucunda H_0 hipotezi reddedilmiştir. M3 alt boyutu puanları için anne eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. M3 alt puanına ilişkin anne eğitim seviyeleri kategorilerinin ortalama puanları hesaplanmış ve yok 13,63; ilkokul 12,70; ortaokul 13,61; lise 13,07 ve üniversite 13,36 olarak bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ilkokul ve ortaokul kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur (p değeri $= 0,006 < \alpha=0,05$).

3.4.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Baba eğitim düzeyi için lisansüstü ve üniversite grubu sayı azlığı nedeniyle üniversite başlığında birleştirilmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre akademik motivasyon

toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3. 29. Akademik Motivasyon T.P.- Baba Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	P
Akademik Motivasyon T.P.	İlkokul	202	283,38	2,726	3	0,436
	Ortaokul	117	282,66			
	Lise	129	268,77			
	Üniversite	100	254,41			

Akademik Motivasyon Ölçeği toplam puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H(3)= 2,726$ ve p değeri $=0,436 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Baba eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu, örneklemdeki farklı baba eğitim düzeylerine sahip öğrenciler arasında akademik motivasyon düzeyleri açısından önemli bir farklılık olmadığı anlamına gelir.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için baba eğitim düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının kontrolü Kruskall Wallis-H testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.30’da verilmiştir.

Tablo 3. 30. M1, M2, ...M7- Baba Eğitim Düzeyi -KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	P
M1	İlkokul	202	271,00	2,701	3	0,440
	Ortaokul	117	277,74			
	Lise	129	290,50			
	Üniversite	100	257,15			
M2	İlkokul	202	281,57	2,551	3	0,466
	Ortaokul	117	286,66			
	Lise	129	263,17			
	Üniversite	100	260,61			
M3	İlkokul	202	274,08	0,768	3	0,857
	Ortaokul	117	276,13			
	Lise	129	281,98			
	Üniversite	100	263,80			
M4	İlkokul	202	279,27	11,629	3	0,009*
	Ortaokul	117	260,98			
	Lise	129	306,91			

	Üniversite	100	238,88			
	İlkokul	202	274,84			
	Ortaokul	117	280,68			
M5	Lise	129	264,20	0,851	3	0,837
	Üniversite	100	279,89			
	İlkokul	202	285,85			
	Ortaokul	117	260,47			
M6	Lise	129	286,24	4,577	3	0,206
	Üniversite	100	252,83			
	İlkokul	202	276,28			
	Ortaokul	117	282,95			
M7	Lise	129	268,01	0,686	3	0,876
	Üniversite	100	269,39			

Kruskall Wallis-H testi sonuçlarına göre; M1 alt boyut puanı için $H(3)=2,701$; p değeri= $0,44 > \alpha=0,05$; M2 alt boyut puanı için $H(3)=2,551$; p değeri= $0,466 > \alpha=0,05$; M3 alt boyut puanı için $H(3)=0,768$; p değeri= $0,857 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $H(3)=0,851$; p değeri= $0,837 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $H(3)=4,577$; p değeri= $0,206 > \alpha=0,05$ ve M7 alt boyut puanı için $H(3)=0,686$; p değeri= $0,876 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Bütün bu alt boyutlar için bulunan sonuçlara göre H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak Akademik Motivasyon Ölçeğinin bu alt alt boyutuna ilişkin puanları, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

M4 (tanınma) alt boyut puanı için $H(3)=11,629$; p değeri= $0,009 < \alpha=0,05$ olarak bulunmuş ve test sonucunda H_0 hipotezi reddedilmiştir. M4 alt boyutu puanları için baba eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. M4 alt puanına ilişkin baba eğitim seviyeleri kategorilerinin ortalama puanları hesaplanmış ve ilkokul 15,83; ortaokul 15,56; lise 16,44 ve üniversite 14,95 olarak bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonucunda, üniversite ve lise kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmuştur (p değeri = $0,001 < \alpha=0,05$).

3.4.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

Gelir düzeylerinde frekans değeri çok düşük olan 100 000 tl üstü gelir grubu 50 000-100.000 arası gelir grubu ile birleştirilmiş ve toplam grup sayısı üçe düşürülmüştür. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre akademik motivasyon toplam puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3. 31. Akademik Motivasyon T.P.- Gelir Düzeyi -ANOVA

		N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	P
Gelir Durumu							
Akademik	20.000 altı	212	91,50	16,75	0,234	2	0,791
Motivasyon	20.000-50.000	288	92,34	14,86			
T.P.	50.000 üstü	48	91,12	18,06			

Akademik motivasyon toplam puanının gelir durumu gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda $F(2)= 0,234$ ve p değeri $=0,791 > \alpha=,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Akademik motivasyon toplam puanları açısından gelir durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi adet alt boyut için gelir düzeyi gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının kontrolü Kruskall Wallis-H testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3. 32. M1, M2, ...M7- Gelir Düzeyi -KW Varyans Analizi

Alt Boyut	Gelir Durumu	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
M1	20.000 altı	212	270,92	1,056	2	0,590
	20-50 000 arası	288	280,04			
	50 000 +	48	257,07			
M2	20.000 altı	212	281,25	0,720	2	0,698
	20-50 000 arası	288	269,23			
	50 000 +	48	276,31			
M3	20.000 altı	212	267,38	2,787	2	0,248
	20-50 000 arası	288	273,94			
	50 000 +	48	309,30			
M4	20.000 altı	212	266,37	1,357	2	0,507
	20-50 000 arası	288	281,94			
	50 000 +	48	265,73			
M5	20.000 altı	212	272,66	0,178	2	0,915
	20-50 000 arası	288	274,40			
	50 000 +	48	283,25			
M6	20.000 altı	212	278,65	0,390	2	0,823
	20-50 000 arası	288	270,52			
	50 000 +	48	280,06			
M7	20.000 altı	212	273,74	1,119	2	0,571
	20-50 000 arası	288	271,28			

50 000 + 48 297,19

Gelir düzeyleri açısından alt guruplarda fark olup olmadığının kontrolünün yapıldığı Kruskall Wallis-H testi ile sonuçlarına göre; M1 alt boyut puanı için $H(2)=1,056$; p değeri= $0,590 > \alpha=0,05$; M2 alt boyut puanı için $H(2)=0,720$; p değeri= $0,698 > \alpha=0,05$; M3 alt boyut puanı için $H(2)=2,787$; p değeri= $0,248 > \alpha=0,05$; M4 alt boyut puanı için $H(2)=1,357$; p değeri= $0,507 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $H(2)=0,178$; p değeri= $0,915 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $H(2)=0,390$; p değeri= $0,823 > \alpha=0,05$ ve M7 alt boyut puanı için $H(2)=1,119$; p değeri= $0,571 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Bütün alt boyutlar için bulunan sonuçlara göre H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak Akademik Motivasyon Ölçeğinin yedi alt boyutuna ilişkin puanlar, gelir seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

3.4.7. Mezun Olunan Liseye Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri

İHL mezunlarının sayısının oldukça yüksek olması nedeniyle, mezun olunan lise seçeneklerinde bulunan fen lisesi, çok programlı lise ve anadolu lisesi seçenekleri, diğer lise grubu içerisinde toplanarak imam-hatip liseleri ve diğer olmak üzere iki grup halinde analize alınmıştır. Mezun olunan liseye göre akademik motivasyon toplam puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.33'te verilmiştir.

Tablo 3. 33. Akademik Motivasyon T.P.-Mezuniyet- Mann Whitney-U

Ölçek	Mezun Olunan Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Akademik Motivasyon T.P.	İHL	368	267,08	98284,50			
	Diğer	180	289,68	52141,50	30388,5	-1,569	0,117

Akademik Motivasyon Ölçeğine ait toplam puanın mezuniyet kategorileri arasında fark olup olmadığının kontrolü için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda H_0 reddedilemez kararı verilmiştir. Akademik motivasyon puanları arasında imam-hatip lisesi ve diğer gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z=-1,569$; p değeri= $0,117 > \alpha=0,05$). Akademik Motivasyon Ölçeğine ait yedi alt grubun mezuniyet kategorileri arasında fark olup olmadığının kontrolü için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3. 34. M1, M2, ...M7- Mezuniyet- Mann Whitney-U

Alt Boyut	Mez. Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
M1	İHL	368	283,9	104474	29662,0	-1,999	0,046*
	Diğer	180	255,3	45952			
M2	İHL	368	272,7	100359	32463,0	-0,380	0,704
	Diğer	180	278,2	50067			
M3	İHL	368	272,9	100440	32543,5	-0,333	0,739
	Diğer	180	277,7	49987			
M4	İHL	368	277,6	102173	31963,5	-0,668	0,504
	Diğer	180	268,1	48254			
M5	İHL	368	270,9	99675	31779,0	-0,775	0,438
	Diğer	180	282,0	50751			
M6	İHL	368	276,7	101828	32308,5	-0,468	0,640
	Diğer	180	270,0	48599			
M7	İHL	368	275,3	101318	32818,5	-0,174	0,862
	Diğer	180	272,8	49109			

Tablo 3.34'te verilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; M1 (bilme) alt boyut puanı için $z(M1)=-1,99$; p değeri $=0,046 < \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilmiştir. M1 alt boyut puanı için imam-hatip lisesi ve diğer lise mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. İmam-hatip lisesi mezunları için M1 alt boyutunun puan ortalaması 14,95 diğer liselerin M1 alt boyutunun puan ortalaması 14,51 olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon boyutlarından biri olan bilme alt boyutunda imam-hatip lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

M2 alt boyut puanı için $z(M2)=-0,38$; p değeri $=0,704 > \alpha=0,05$; M3 alt boyut puanı için $z(M3)=-0,333$; p değeri $=0,739 > \alpha=0,05$; M4 alt boyut puanı için $z(M4)=-0,668$; p değeri $=0,504 > \alpha=0,05$; M5 alt boyut puanı için $z(M5)=-0,775$; p değeri $=0,438 > \alpha=0,05$; M6 alt boyut puanı için $z(M6)=-0,468$; p değeri $=0,640 > \alpha=0,05$ ve M7 alt boyut puanı için $z(M7) = -$

0,174; p değeri=0,862 $>\alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. M2, M3, M4, M5, M6 ve M7 alt boyut puanları için H_0 reddedilemez. Buna bağlı olarak Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt alt boyutuna ilişkin puanlar, mezuniyet lisesi türüne göre imam-hatip lisesi ve diğer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

3.5.1. Eğitim Görülen Üniversiteye Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitelere göre GANO puanları arasında fark olup olmadığına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmış ve sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.35’te verilmiştir.

Tablo 3. 35. GANO- Eğitim Görülen Üniversite -ANOVA

	Yer	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
GANO	AKDÜ	196	2,99	0,380	43,446	2	0,0001*
	MAKÜ	135	2,87	0,395			
	SDÜ	217	2,60	0,495			

GANO puanının eğitim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğinin kontrolü için yapılan ANOVA sonucuna göre $F(2)= 43,446$ ve p değeri=0,0001 $<\alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilmiştir. GANO puanları açısından üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Üniversitelere göre GANO ortalama puanları AKDÜ 2,99; SDÜ 2,6 ve MAKÜ 2,87 olarak hesaplanmıştır. En düşük GANO ortalamasının SDÜ’de olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.36’da verilmiştir.

Tablo 3. 36. ANOVA İçin Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc)

	Yer		Ortalama Fark	Std. Hata	p
Tukey HSD	AKDÜ	MAKÜ	0,119	0,048	0,038
		SDÜ	0,389	0,043	0,001*
	MAKÜ	AKDÜ	-0,119	0,048	0,038
		SDÜ	0,269	0,047	0,001*
	SDÜ	AKDÜ	-0,389	0,043	0,001*
		MAKÜ	-0,269	0,047	0,001*

Çoklu karşılaştırma testleri sonucunda AKDÜ'nün ortalama GANO'su, MAKÜ'nün ortalama GANO'sundan 0,119 puan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,038 < 0,05$). AKDÜ'nün ortalama GANO'su, SDÜ'nün ortalama GANO'sundan 0,389 puan daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,001 < 0,05$). MAKÜ'nün ortalama GANO'su, SDÜ'nün ortalama GANO'sundan 0,269 puan daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,001 < 0,05$).

3.5.2. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Cinsiyet kategorilerine göre GANO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.37'de verilmiştir.

Tablo 3. 37. GANO- Cinsiyet -Mann Whitney-U

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
GANO	Kadın	315	281,5	88664	34501,0	-1,199	0,231
	Erkek	233	265,1	61762			

Elde edilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; GANO puanı için $z=-1,199$; p değeri $=0,231 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Test sonucuna göre H_0 reddedilemez. GANO puanları açısından erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.5.3. Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerine göre GANO puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis-H Varyans Analizi yapılmış ve sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.38'de verilmiştir.

Tablo 3. 38. GANO- Sınıf Düzeyi -KW Varyans Analizi

	Sınıf	N	Ortalama Sıra	Kruskall Wallis-H	sd	p
GANO	1.Sınıf	108	265,32	2,590	3	0,459
	2.Sınıf	140	262,08			
	3.Sınıf	132	277,30			
	4.Sınıf	168	288,55			

GANO puanının sınıf düzeyi kategorilerine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(3) = 2,590$ ve $p \text{ değeri} = 0,459 > \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında GANO puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3.5.4. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Katılımcıların anne eğitim düzeylerine göre GANO puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.39'da verilmiştir.

Tablo 3. 39. GANO.- Anne Eğitim Düzeyi -ANOVA

	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	p
GANO	Yok	11	2,6927	,44186	0,773	4	0,543
	İlkokul	323	2,8225	,44344			
	Ortaokul	93	2,7419	,49148			
	Lise	64	2,8345	,54515			
	Üniversite	57	2,8175	,45372			

GANO puanının anne eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda $F(4) = 0,773$ ve $p \text{ değeri} = 0,543 > \alpha = 0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre GANO puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.5.5. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Katılımcıların baba eğitim düzeylerine göre GANO puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.40'ta verilmiştir.

Tablo 3. 40. GANO- Baba Eğitim Düzeyi -ANOVA

	Baba E.D.	N	$\bar{X}$	S.s	F	sd	P
GANO	İlkokul	202	2,8176	0,438	0,916	3	0,433
	Ortaokul	117	2,7468	0,471			
	Lise	129	2,8405	0,470			
	Üniversite	100	2,8135	0,503			

GANO puanının baba eğitim düzeyi gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonucunda $F(3) = 0,916$ ve $p \text{ değeri} = 0,433 > \alpha = 0,05$ olduğundan H_0

reddedilemez. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre GANO puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.5.6. Gelir Seviyesine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Katılımcıların gelir düzeylerine göre GANO puanları arasında fark olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis-H Varyans Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.41’de verilmiştir.

Tablo 3. 41. GANO- Gelir Düzeyi- KW Varyans Analizi

	Gelir	N	Ortalama Sıra	Kruskal Wallis-H	sd	p
GANO	20.000 altı	212	283,74	1,355	2	0,508
	20-50 000 arası	288	267,18			
	50 000 +	48	277,60			

GANO puanının gelir düzeyi kategorilerine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H(2) = 1,355$ ve p değeri $=0,508 > \alpha=0,05$ olduğundan H_0 reddedilemez, öğrencilerin gelir düzeyleri arasında GANO puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.5.7. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Mezun olunan lise kategorilerine göre GANO puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.42’de verilmiştir.

Tablo 3. 42. GANO- Mezuniyet -Mann Whitney-U

Puan	MezunLise	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Gano	İHL	368	276,1	101606	32530,0	-0,339	0,735
	Diğer	180	271,2	48820			

Elde edilen Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre; GANO puanı için $z=-0,339$; p değeri $=0,735 > \alpha=0,05$ olarak bulunmuştur. Test sonucuna göre H_0 reddedilemez. GANO puanları açısından imam-hatip lisesi mezunları ile diğer lise mezunları katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.6. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Testleri

Tablo 3. 43. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar ve Anlamlılık Testleri

	1.A. GANO	2. A. Aidiyet	3. A. Motivasyon
1.A. GANO	1,00	0,137*(p=0.001)	0,034 (p=0,43)
2. A. Aidiyet	0,137*	1,00	0,435*(p=0.001)
3. A. Motivasyon	0,034	0,435*	1,00

*Anlamlı ilişki.

Akademik GANO ve akademik aidiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi adına yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda pozitif yönlü düşük şiddette ($r=0,137$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p değeri= $0,001 < \alpha=0,05$) Akademik GANO ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi adına yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır ($r=0,034$; p değeri= $0,43 > \alpha=0,05$). Akademik aidiyet ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi adına yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda pozitif yönlü orta şiddette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,435$; p değeri= $0,001 < \alpha=0,05$).

Tablo 3. 44. Spearman Korelasyon Testi Sonucu

		Gano	A1	A2	A3	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Gano	Korelasyon katsayısı	1,00	0,04	-0,01	-0,01	0,08	-0,04	0,05	,118*	0,03	0,02	-0,01
	p değeri		0,41	0,84	0,80	0,07	0,35	0,21	0,01	0,55	0,67	0,81
A1	Korelasyon katsayısı	0,04	1,00	,551*	,479*	,357*	,135*	,327*	,373*	,275*	,218*	,252*
	p değeri	0,41		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
A2	Korelasyon katsayısı	-0,01	,551*	1,00	,539*	,331*	,208*	,297*	,310*	,332*	,192*	,271*
	p değeri	0,84	0,001		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
A3	Korelasyon katsayısı	-0,01	,479*	,539*	1,00	,259*	,246*	,303*	,231*	,343*	,193*	,240*
	p değeri	0,80	0,001	0,001		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
M1	Korelasyon katsayısı	0,08	,357*	,331*	,259*	1,00	,261*	,411*	,559*	,304*	,377*	,318*
	p değeri	0,07	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
M2	Korelasyon katsayısı	-0,04	,135*	,208*	,246*	,261*	1,00	,462*	,375*	,468*	,534*	,534*
	p değeri	0,35	0,001	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

M3	Korelasyon katsayısı	0,05	,327*	,297*	,303*	,411*	,462*	1,00	,538*	,565*	,492*	,509*
	p değeri	0,21	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001	0,001	0,001
M4	Korelasyon katsayısı	,118*	,373*	,310*	,231*	,559*	,375*	,538*	1,00	,420*	,538*	,448*
	p değeri	0,01	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001	0,001
M5	Korelasyon katsayısı	0,03	,275*	,332*	,343*	,304*	,468*	,565*	,420*	1,00	,532*	,580*
	p değeri	0,55	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001
M6	Korelasyon katsayısı	0,02	,218*	,192*	,193*	,377*	,534*	,492*	,538*	,532*	1,00	,563*
	p değeri	0,67	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001		0,001
M7	Korelasyon katsayısı	-0,01	,252*	,271*	,240*	,318*	,534*	,509*	,448*	,580*	,563*	1,00
	p değeri	0,81	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	

Korelasyonlara bakıldığında GANO değişkeni ile 10 adet alt boyut arasında tek anlamlı ilişkinin M4 alt boyutu ile olduğu görülmektedir. M4 alt boyutu ile GANO arasında 0,118'lik ($p=0,01<\alpha=0,05$) pozitif anlamlı bir korelasyon mevcuttur. Akademik aidiyet alt boyut değişkenleri kendi aralarında ve akademik motivasyon değişkenlerinin çoğuyla pozitif ve genellikle orta düzeyde güçlü korelasyonlar göstermektedir. Bu korelasyonların neredeyse tamamı istatistiksel olarak da anlamlıdır ($p<0,05$). Bu alt boyutlar arasında anlamlı ve yüksek korelasyonlar görülse de bunlar aynı ölçekten elde edilen alt boyut puanları olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin yapı geçerliliği sonucu alt boyutların ilişkili olması beklenen bir durumdur.

3.7. Değişkenler Arasındaki Kurulan Regresyon Modeli Tahminleri

GANO puanının bağımlı değişken olduğu ölçek puanlarının bağımsız değişken olduğu çoklu doğrusal regresyon modeli tahminleri ve değişkenlerin modeldeki anlamlılığı testi sonuçları hesaplanmıştır. Değişkenler aynı aralıkta değer almadıkları için öncelikle standartlaştırma işlemi yapılmış ve model standartlaştırılmış değişkenler üzerinden tahmin edilmiştir.

Tablo 3. 45. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Özeti

Model	R^2	Durbin-Watson
GANO	0,023	1,83

Kurulan model incelendiğinde, modelde bağımsız değişkenlerin (akademik aidiyet puanı, akademik motivasyon puanı) bağımlı değişkeni açıklama oranı olan R^2 değerinin 0,023 olduğu görülmüştür, bu oran için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni düşük seviyede açıklama yüzdesine sahip olduğu söylenebilir. Modelde otokorelasyon varsayımının testi için Durbin-Watson istatistiğine (D-W=1,83) bakılmış, modeldeki hatalar arasında önemli bir otokorelasyon sorunu olmadığı ve modelin bu varsayımı sağladığı görülmüştür.

Tablo 3. 46. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli İçin Varyans Analizi

Model	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Regresyon	12,821	2	6,411	6,552	0,002
GANO Hata	534,179	546	0,978		
Toplam	547,000 ^d	548			

Modelin bütün olarak anlamlılığının testi Varyans Analizi yardımıyla kontrol edilmiş ve Tümel F testi sonucuna göre (p değeri= $0,002 < \alpha = 0,05$) modelin bütün olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu, modeldeki bağımsız değişkenlerin topluca GANO üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlamına gelir. Ancak, düşük R-kare değeri, bu anlamlı etkinin GANO'daki toplam değişimin sadece küçük bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Tablo 3. 47. Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Parametre Tahmin Tablosu

Model		Parametreler		T	p değeri	Çoklu ilişki parametreleri	
		B	Std. Hata			Tolerance	VIF
GANO	A. Aidiyet	0,170	0,047	3,613	0,001	0,805	1,242
	A. Motivasyon	-0,066	0,047	-1,391	0,165	0,805	1,242

Çoklu doğrusal regresyon modelinde parametre tahminleri, akademik aidiyet ve akademik motivasyon için sırasıyla 0,170 ve -0,066 olarak bulunmuştur. Buna göre model;

$$\text{GANO} = 0,17 \times \text{A. Aidiyet} - 0,066 \times \text{A. Motivasyon}$$

olarak tahmin edilmiştir. Modeldeki bir başka varsayım olan Çoklu doğrusal bağlantı probleminin kontrol edildiği VIF değerlerinin 10'dan küçük olması sebebiyle modelde çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Modeldeki bireysel parametrelerin anlamlılığına ilişkin t testlerine bakıldığında akademik motivasyona ilişkin tahmin edilen parametrenin modele anlamlı katkı vermediği (p değeri= $0,165 > \alpha = 0,05$), akademik aidiyete ilişkin tahmin edilen parametrenin modele anlamlı katkı verdiği (p değeri= $0,001 < \alpha = 0,05$) görülmüştür. Modelde anlamlı olan akademik aidiyet değişkenine ilişkin parametreye

bakıldığında 0,17 olarak tahmin edildiği, buna bağlı olarak akademik aidiyet değeri arttıkça GANO değerinin artacağı görülmüştür. Aidiyet, GANO üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin aidiyet duygusu arttıkça, akademik not ortalamaları da artmaktadır. Motivasyonun, bu modelde GANO üzerinde gözlemlenen negatif etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, bu örnekleme motivasyonun GANO ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Modeldeki aidiyet ve motivasyon değişkenleri arasında yüksek düzeyde bir çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Bu da beta katsayılarının nispeten güvenilir olduğu anlamına gelir. Ancak, modelin genel açıklama oranının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum akademik başarıyı etkileyen pek çok farklı faktör olmasından kaynaklanmaktadır.

Ölçeklerden elde edilen toplam 10 adet alt boyut puanlarının kullanılarak bağımlı değişken GANO'ya ilişkin tahmin yapmak amacıyla hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon modeli kullanılmıştır. Bu sayede GANO değişkenini açıklamada hangi alt boyut puanlarının etkili olduğu ve ilişkileri açıklayan regresyon modelinin nasıl oluşturulabileceği ortaya çıkarılmıştır. Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon modeli dört adımda sonuçlanmış, tahmin edilen en uygun modele dört tane değişken dahil edilmiştir. Bu değişkenler A1, M1, M2 ve M4 değişkenleri olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. 48. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Özeti

Model	R^2	Durbin-Watson
GANO	0,958	1,804

Bağımsız Değişkenler: A1, M1, M2, M4

Kurulan model incelendiğinde, modelde bağımsız değişkenlerin (A1, M1, M2, M4) bağımlı değişkeni açıklama oranı olan R^2 değerinin 0,958 olduğu görülmüştür, bu oran için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni %95,8 ile çok yüksek seviyede açıklama yüzdesine sahip olduğu söylenebilir. Bu, modeldeki ilgili dört bağımsız değişkenin GANO'daki değişimin büyük bir kısmını açıklayabildiği anlamına gelir. A1, M1, M2 ve M4 değişkenlerinin GANO üzerinde çok güçlü bir açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermiştir. Modelde otokorelasyon varsayımının testi için Durbin-Watson istatistiğine ($D-W = 1,804$) bakılmış, modelde otokorelasyon sorunu olmadığı ve modelin bu varsayımı sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. 49. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli için Varyans Analizi

Model	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
GANO	Regresyon	4251,98	4	1062,997	3131,353
	Hata	184,67	544	0,339	0,001

Toplam

4436,65

548

Modelin bütün olarak anlamlılığının testi Varyans Analizi yardımıyla kontrol edilmiş ve Tümel F testi sonucuna göre (p değeri= $0,001 < \alpha = 0,05$) modelin bütün olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Modelin açıkladığı varyans (Regresyon Kareler Toplamı) oldukça yüksekken, açıklanamayan varyans (Hata Kareler Toplamı) düşüktür. Bu da modelin iyi bir uyum sağladığını gösterir.

Tablo 3. 50. Hiyerarşik Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli Parametre Tahmin Tablosu

Model	Parametreler				Çoklu ilişki parametreleri	
	B	Std. Hata	T	p	CI	VIF
A1	0,045	0,005	8,856	0,001	1	31,556
M1	0,047	0,011	4,406	0,001	9.79	42,489
M2	0,031	0,009	3,512	0,001	13.58	19,207
M4	0,029	0,010	2,891	0,004	15.93	43,267

Tahmin edilen parametrelerin hepsi pozitif işaretli olmasından dolayı, seçilen dört adet bağımsız değişkenin hepsinin GANO değişkenini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Hiyerarşik regresyon tahmin yönteminin adımları gereği modele sadece katkı veren değişkenler alındığından, bireysel parametrelerin anlamlılığı (t testleri) testleri, bütün değişkenler açısından anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Çoklu bağlantı sorunu VIF değerleri üzerinden görülse de kullanılan değişkenlerin bir ölçek alt maddeleri olduğu göz önüne alınırsa, aralarında ilişki bulunması normal kabul edilebilir. Değişkenler arasında yüksek düzeyde çoklu bağlantı tespit edilmesi her bir değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini yorumlamayı zorlaştırmaktadır. Ancak, koşul indekslerinin 30'dan küçük olması modelin çoklu bağlantı problemi açısından kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunun göstergesidir. Parametrelere bakıldığında, bu dört değişken arasında GANO üzerindeki en yüksek etkiye M1 ($B=0,047$) değişkeninin sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Lisans öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana yönelik aidiyet geliştirmeleri hem bireysel gelişimleri hem de akademik başarıları açısından önemlidir. İlahiyat fakültesi özelinde değerlendirildiğinde, alanın inanç sistemleriyle olan özgün bağlantısı nedeniyle bu duygu, yalnızca akademik bir olgu olmanın ötesinde, manevi bir gereksinim olarak belirginleşmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin kendilerini akademik bir topluluğun değerli bir üyesi olarak algılamalarının, motivasyonlarını artırması ve öğrenme süreçlerini zenginleştirilmesi beklenmektedir. Güçlü bir aidiyet duygusunun motivasyonu destekleyerek başarı üzerinde doğrudan ve dolaylı olmak üzere çeşitli etkiler yaratması olasıdır. Bu çalışmada, akademik aidiyet ve motivasyonun bireylerin öznel deneyimleri olmaktan ziyade, başarılarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulguları ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik aidiyet, motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, ilgili literatür çerçevesinde kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş, araştırmanın temel sorularına sunulan yanıtlar ve bu yanıtların potansiyel teorik ve pratik yansımaları ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Akademik Aidiyet:

Araştırma neticesinde öğrencilerin akademik aidiyet puanlarının okudukları üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Söz konusu üç fakültenin öğrenci profillerindeki olası benzerlik, bu durumun temel gerekçelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Zira bu fakültelerde okuyan öğrencilerin dinî konulara ilgi duymak ortak paydasına sahip olmaları muhtemeldir ve söz konusu durum aidiyet duygularını etkileyen temel bir faktör olabilir. Ayrıca bu sonuç, akademik aidiyet düzeylerinin üniversiteye özgü faktörlerden ziyade, öğrencilerin bireysel özellikleri veya diğer çevresel faktörlerle daha çok ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Örneklem grubunun akademik aidiyetleri cinsiyet bakımından ele alındığında erkek öğrencilerin akademik aidiyetlerinin kız öğrencilerin akademik aidiyetlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu sosyal, kültürel, eğitimsel ve psikolojik bağlamda çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkabilir. Özellikle ataerkil toplumlarda erkek bireylerden daha rekabetçi olmaları, bağımsız hareket edebilme yeterliği kazanmaları beklenir ve toplumsal arka planda akademik gelişimleri hayatını yönetme, kendini kurtarma, bir aile kurmaya yeterli olma

gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Söz konusu ortam içinde erkek öğrencilerin daha sıkı akademik bağlar geliştirmesi ve daha güçlü aidiyet hissetmeleri olasılık dahilindedir. Ayrıca bazı alan araştırmaları erkek öğrencilerin akademik anlamda daha yüksek özgüvene ve benlik saygısına sahip olabileceğini göstermektedir.³⁸⁰ Bunun yanı sıra stresi tolere etmede erkek ve kızlar arasındaki farklılıklar da sonuçları etkileyebilir. Zira üniversite okurken karşılaştıkları zorluklarla erkek öğrenciler daha yapıcı biçimde başa çıkmış olabilir ve bahsi geçen bu psikolojik farklılıklar daha kolay biçimde akademik ortama adapte olmalarına ve aidiyet geliştirmelerine yol açabilir. Bunlarla birlikte kız öğrencilerle kıyasla erkek öğrenciler, öğretim üyeleriyle daha rahat iletişim sağlayarak ve dolayısıyla daha fazla mentörlük desteği alarak akademik aidiyetlerinin güçlenmesini sağlıyor olabilirler. Öz³⁸¹ ve Kızılkaya³⁸², çalışmalarında kız öğrencilerin akademik aidiyetlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Sarwar ve Ashafi³⁸³, üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmalarında erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerin daha yüksek aidiyete sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Vural'ın,³⁸⁴ Açikel ve Yıldız³⁸⁵ ile Alptekin'in³⁸⁶ çalışmalarında ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında akademik aidiyet noktasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin akademik aidiyet puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Akademik aidiyet bir öğrencinin kendini okuduğu fakülteye ve bölüme ait hissetmesi, ortamını kabul ederken kendisini de bu ortamın değerli bir parçası olarak görmesi şeklinde açıklanabilir. Fakültelerde genel anlamda en fazla yabancılaşma hissetme durumunun, öğrencinin ilk yerleştiği aylarda yaşadığı uyum süreci içerisinde gerçekleşmesi beklenir. İlahiyat fakültelerinde uyum süreci hazırlık sınıfı içinde yaşanır ve normal karşılanır. Bu çalışmada hazırlık sınıfları kendi özgün yapısı nedeniyle araştırmanın dışında bırakılmıştır. Sınıf düzeyleri arasında akademik aidiyetin benzer seviyede izlenmesinde hazırlık sınıflarının araştırmaya dahil edilmemesi etkili olabilir. Ayrıca bu sonucun ortaya çıkmasında fakültelerin öğrencilere yönelik kapsayıcı, destekleyici ve güvenli bir ortam sunması tesir edebilir. Öğrencilerin kendi yaş gruplarıyla kurdukları bağlar ve akran gruplarına karşı besledikleri aidiyet duygusu, fakülte ve sınıf aidiyetinden bağımsız bir şekilde

³⁸⁰ Kristen C. Kling vd., “Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis”, *Psychological Bulletin* 125/4 (1999), 470-500.

³⁸¹ Yakup Öz, *Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı* (Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019), 173

³⁸² Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 77.

³⁸³ Muhammad Sarwar - Ghulam Muhammad Ashrafi, “Students’ Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level”, *Current Issues in Education* 17/3 (2014), 5.

³⁸⁴ Vural, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyetleri ile Akademik Eerteleme Davranışları Arasındaki İlişki*, 53.

³⁸⁵ Açikel - Yıldız, “Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularında Ders Dışı Etkinliklerin Yeri ve Önemi”, 22-23.

³⁸⁶ Alptekin, *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, 132.

güçlü seyredebilir. Bu durum, sınıf düzeyi farklılıklarının akademik aidiyete yansımaları engelleyebilir. Öz³⁸⁷, araştırmasında öğrencilerin eğitim gördüğü yıl bazlı inceleme yapmış, bu araştırmanın bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yine Ergün vd.³⁸⁸ ile Vural'ın³⁸⁹ çalışmalarında da öğrenci aidiyetlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alptekin³⁹⁰ yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okuduğu sınıfın aidiyetinin gücünü etkilediğini bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmaya göre sınıf düzeyi ve üniversiteye aidiyet arasında zıt bir ilişki vardır. Yani sınıf düzeyi arttıkça aidiyet azalmaktadır. Sarwar ve Ashafi³⁹¹ ise ikinci sınıf ve daha sonraki yıllarda öğrencilerin daha yüksek akademik aidiyet seviyesine sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin akademik aidiyetleri ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Türkiye'de son yıllarda eğitimde fırsat eşitliğinin artmasıyla birlikte, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin benzer akademik imkanlara erişimi artmıştır. Ancak ilahiyat fakültelerinin genel akademik ve sosyal ortamlarının belirli bir standarda sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, anne eğitim düzeyi farklı olsa bile öğrencilerin benzer bir aidiyet deneyimi yaşamasına yol açabilir. İlahiyat fakültelerine başvuran öğrencilerin, anne eğitim düzeylerinden bağımsız olarak, genellikle benzer dini inançlara, manevi değerlere ve topluma hizmet etme düşüncesine sahip olmaları muhtemeldir. İlahiyat fakültelerinin kendine özgü yapısı ve öğrencilerin ortak değerleri birçok faktörden bağımsız bir akademik aidiyet gelişmesine neden olabilir. Bu çalışmayla benzer şekilde Kızılkaya,³⁹² Sarwar ve Ashafi³⁹³ araştırmalarında anne eğitim durumu ile akademik aidiyet arasında anlamlı bir ilişki bulgusuna rastlamamışlardır.

Katılımcıların akademik aidiyet puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Lise mezunu babaların çocuklarının ortalaması biraz daha yüksek görünse de genel olarak puanlar birbirine yakındır. Aile içinde dini değerlerin aktarılması ve din eğitimine verilen önem, baba eğitim düzeylerinden bağımsız olarak, aileler genelinde benzer seyredebilir. Bu durumda, öğrencinin ilahiyat fakültesine yönelimi ve aidiyet duygusu, babaların eğitim düzeyinden ziyade ailedeki dinî atmosferden etkileniyor denilebilir.

³⁸⁷ Öz, *Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı*, 184.

³⁸⁸ Ergun vd., “Üniversite İtibarı, Markalaşma ve Öğrencilerde Aidiyet Duygusu”, 479.

³⁸⁹ Vural, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyetleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki*, 56.

³⁹⁰ Alptekin, *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, 133.

³⁹¹ Sarwar - Ashrafî, “Students’ Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level”, 5.

³⁹² Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 81.

³⁹³ Sarwar - Ashrafî, “Students’ Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level”, 5.

Araştırmamızın bulgularını destekler şekilde Kızılkaya,³⁹⁴ Sarwar ve Ashafi³⁹⁵ de baba eğitim düzeyinin akademik aidiyeti etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik aidiyet puanlarının gelir durumundan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. İlahiyat eğitiminin kendine has yapısı, öğrencilerin ortak dinî ve akademik hedefler etrafında bütünleşme potansiyelini artırabilir. Bu durum, farklı sosyo-ekonomik imkanlara sahip öğrencilerin dahi güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmesine yol açabilir. Bir başka deyişle ilahiyat eğitiminde hâkim olan gönüllülük ve kamu hizmeti anlayışı, farklı gelir seviyelerindeki öğrencilerin ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek güçlü bir aidiyet geliştirmesine zemin hazırlayabilir. İlahiyat öğretisinin vurguladığı tevazu ve kanaatkarlık gibi ahlaki değerler ile maddi dünyanın geçiciliğine dair inançlar, öğrencilerin gelir farklılıklarını daha az önemsemelerine ve ortak bir akademik kimlik etrafında birleşmelerine katkıda bulunabilir. Ek olarak, T. C. Gençlik ve Spor Bakanlığınca bazı öğrencilere sağlanan burslar sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin akademik ortama entegrasyonunu kolaylaştırarak aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, üniversiteler tarafından sunulan yurt imkanları veya uygun fiyatlı alternatifler, düşük gelirli öğrencilerin barınma sorunlarını hafifleterek akademik ortama daha kolay adapte olmalarına imkân sağlayabilir. Kampüs içerisindeki yemekhane hizmetleri ve kütüphane gibi akademik kaynaklara eşit erişim fırsatı da gelir düzeyi farklılıklarına rağmen öğrencilerin benzer akademik deneyimler yaşamasını ve aidiyetlerinin yaklaşık biçimde gelişmesini destekleyebilir. Araştırmamızın sonucunu doğrular nitelikte Kızılkaya,³⁹⁶ Sarwar ve Ashafi³⁹⁷ ile Alptekin³⁹⁸ çalışmalarında öğrencilerin gelir durumlarının aidiyetleri üzerinde etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Öz³⁹⁹ ise çalışmasında gelir durumu ile aidiyet arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmacının sonucuna göre gelir durumu arttıkça öğrencilerin fakülteye yönelik ilgi ve çabaları azalmaktadır.

Çalışma neticesinde öğrencilerin akademik aidiyet puanlarının mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, belirli alt boyutlar açısından öğrencilerin verdikleri cevapların genel eğiliminin, okudukları liselerden bağımsız olarak benzer olduğunu düşündürmektedir. Zira ilahiyat fakültelerine başvuran

³⁹⁴ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 81.

³⁹⁵ Sarwar - Ashrafi, "Students' Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level", 5.

³⁹⁶ Kızılkaya, *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*, 85.

³⁹⁷ Sarwar - Ashrafi, "Students' Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level", 5.

³⁹⁸ Alptekin, *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, 133.

³⁹⁹ Öz, *Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı*, 187.

öğrenciler, lise mezuniyet türlerinden bağımsız olarak genellikle dini konulara ilgi duymakta ve bu alanda öğrenim görmeye istekli olmaktadır. İnanç temelli ortak payda, akademik aidiyet duygusunu lise geçmişinden daha güçlü bir şekilde etkileyebilir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinde sunulan müfredatın ve yürütülen akademik disiplinin farklı lise geçmişlerine sahip öğrencileri müşterek bir bilgi ve anlayış zemininde buluşturduğu da söylenebilir. Söz konusu inanç temelli ortak akademik deneyim, aidiyet duygusunun lise farklılıklarından bağımsız gelişmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte üniversite ortamının liseye nispeten daha açık daha özgür biçimde düşüncelerini ifade etmeye olanak sağlayan yapısı nedeniyle, öğrenciler fakülte ortamında kendilerini bulduklarını düşünebilirler ve alana özgü liseden bağımsız bir aidiyet geliştirebilirler.

Akademik Motivasyon:

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin diğer iki üniversitenin öğrencilerine göre genel olarak daha yüksek akademik motivasyon puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması en düşüktür. Bu da ilgili üniversitedeki öğrencilerin diğer iki üniversitenin öğrencilerine göre genel olarak daha düşük akademik motivasyon puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Fakülteler arasındaki motivasyon seviyeleri öğretim kadrolarından, ders içi etkinliklere, kampüs ortamından yaşanan şehrin genel yapısına kadar geniş yelpazede pek çok faktörden etkilenebilir. Öğrenciler kendilerini teşvik eden, gelişimlerine katkıda bulunan, heyecan ve azimlerini arttıran, değer gördükleri hocalar sayesinde güçlü motivasyon geliştirebilirler. Bununla birlikte tartışmaya, soru sormaya, projeler geliştirmeye ve iş birliğine olanak tanıyan dersler öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve motivasyonlarını yükseltir. Kampüs içi etkinliklerle üniversite yaşamının zenginleştirilmesi ve ulaşılabilir kariyer hedeflerine sahip olmak da akademik motivasyonun destekleyici unsurlarıdır. Burdur ve Isparta'ya göre değerlendirildiğinde Antalya'nın turizm şehri olması Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin nispeten daha düşük motivasyona sahip olmasında etkili olabilir. Zira gençlerin odak noktaları hızlı bir şekilde akademik sorumluluklardan gezi ve eğlenceye kayabilir. Yine de akademik motivasyonun alt boyutları ele alındığında içsel motivasyon içeriğinde ölçülen bilme ve hareket ile ilgili maddelerde Burdur Mehmet Akif Ersoy ve Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Genel ortalama Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin akademik motivasyonları daha yüksek çıkmasına rağmen içsel motivasyonun iki alt unsurunda Akdeniz Üniversitesi ve Burdur

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının daha yüksek çıkmasına bakarak söz konusu iki fakültenin dışsal motivasyon unsurlarından olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Motivasyonsuzluk boyutunda Akdeniz Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinin öğrencilerinin Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerine kıyasla daha fazla motivasyonsuzluk yaşadıkları görülmektedir. Çıkan bu sonuç Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada, katılımcıların akademik motivasyon puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı elde edilmiştir. Akademik motivasyonun yedi alt boyutu üzerinde de cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi çıkmamıştır. Kız ve erkek öğrenciler, bu alt boyutların her birinde benzer düzeylerde motivasyon göstermektedir. Alanyazında pek çok çalışmada kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmasına rağmen bu araştırmada cinsiyetler arasında bir farklılık çıkmamasının çeşitli nedenleri olabilir. Eğitim sisteminde cinsiyet eşitliğine yönelik harcanan çabalar, kızlara ve erkeklere eşit öğrenim fırsatlarının sunulması, toplumdaki cinsiyet rolleri arasındaki kutuplaşmanın giderek azalarak daha esnek hale gelmesi de cinsiyetler arasında akademik motivasyonun benzer çıkmasını etkileyebilir. Atay'ın,⁴⁰⁰ Buharalı'nın,⁴⁰¹ Gündül'ün,⁴⁰² Alemdağ vd.'nin⁴⁰³ yürüttükleri çalışmalarına göre de akademik motivasyon ve cinsiyet arasında anlamlı bir istatistiksel fark yoktur; bu sonuçlar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Alemdar'ın,⁴⁰⁴ Çelik vd.'nin⁴⁰⁵ ve Eser'in⁴⁰⁶ çalışmalarında ise kızların akademik motivasyonları daha yüksek çıkmıştır. Alçı ve Tümkaya'nın⁴⁰⁷ çalışmasında kızların dışsal motivasyonu, erkeklerin motivasyonsuzluğu yüksek ölçülmüştür. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun⁴⁰⁸ araştırma sonucunda ise erkek öğrencilerin akademik motivasyonları daha yüksek tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik motivasyon puanı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin farklı gelişimsel dönemlerde benzer

⁴⁰⁰ Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 46.

⁴⁰¹ Buharalı, *Kültürel Zekânın Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi*, 94.

⁴⁰² Gündül, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi*, 34.

⁴⁰³ Alemdağ vd., "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri", 24.

⁴⁰⁴ Alemdar, *Öğretmen Adaylarının İş Umutları, Akademik Motivasyonları ve Kariyer Planları*, 49.

⁴⁰⁵ Hande Çelik vd., "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Okul İklimi İlişkisi", *The Journal of Academic Social Science* 5/48 (2017), 428.

⁴⁰⁶ Eser, *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, 34-35.

⁴⁰⁷ Alçı - Tümkaya, "Öğrencilerin Algıladıkları Ait Olma ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi", 245.

⁴⁰⁸ Gömleksiz - Serhatlıoğlu, "Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri", 99.

faktörlerden etkilenmesinden ya da eğitim sisteminin bazı yönlerinin sınıf düzeyi farklılığından kaynaklanan motivasyonu dengelemesinden kaynaklanabilir. Örneğin müfredatın farklı sınıf düzeylerinde sistematik biçimde benzer kurgulanması, aynı akademik yeteneklerin ön plana çıkarılması sınıf düzeyleri arasında motivasyon seviyesini dengede tutabilir. Öğretim elemanlarının genel olarak benzer öğretim yöntemleri ve öğrenci etkileşim tarzları benimsemesi, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin motivasyonunun aynı düzeylerde seyretmesine yol açabilir. Bununla birlikte genel yapıda öğrencilerin aynı öğrencilerle derse girmesi sebebiyle oluşan farklı sınıf düzeylerindeki ortam benzerliği de akademik motivasyonun sınıf seviyeleri arasında aynı derecelerde görülmesini açıklayabilir. Konuya motivasyonun içsel kaynakları açısından bakıldığında bilgiye duyulan merak, başarıma arzusu ve sosyal kabul gibi faktörlerin evrenselliğinin, ortaya çıkan sonucu etkilediği söylenebilir. Alanyazında araştırmayla benzer bulguya ulaşan farklı çalışmalar vardır. Atay'ın,⁴⁰⁹ Gündül'ün,⁴¹⁰ Korkmazer'in⁴¹¹ çalışmalarına göre de akademik motivasyon ve sınıf düzeyleri arasında bir farklılaşma yoktur. Alemdağ vd.⁴¹² kendi çalışmalarında üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alçı ve Tümkaya'nın⁴¹³ yürüttüğü araştırmada düzenleme alt boyutu haricinde sınıf düzeyleri bakımından motivasyonda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun⁴¹⁴ araştırma sonucunda 1. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonları dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Kali⁴¹⁵ ise çalışmasında lisans öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça motivasyonsuzluk derecelerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların akademik motivasyon puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında annelerin eğitim seviyelerinden bağımsız olarak evlatlarına verdikleri destek, gösterdikleri ilgi, kurdukları iletişim etkili olabilir. Ayrıca eğitim sistemlerinin dengeleyici bir rol üstlendiği de unutulmamalıdır. Zira mevcut durumda eğitim kurumları ve öğretim elemanları ailelerin eğitim seviyelerinden bağımsız olarak öğrencilere benzer öğrenme ortamları sunmaktadır. Bununla

⁴⁰⁹ Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 57.

⁴¹⁰ Gündül, *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi*, 44.

⁴¹¹ Fuat Korkmazer, "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Alan Çalışması", *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10/20 (2020), 511.

⁴¹² Alemdağ vd., "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlikleri", 24.

⁴¹³ Alçı - Tümkaya, "Öğrencilerin Algıladıkları Ait Olma ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi", 248.

⁴¹⁴ Gömleksiz - Serhatlıoğlu, "Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri", 99.

⁴¹⁵ Kali, *Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 49.

birlikte bireyin azim göstermek, merak duymak ve öz-disiplin sağlamak gibi kişisel özellikleri anne eğitim düzeyinden bağımsız olarak gelişerek motivasyonu etkileyebilir. Araştırma alt boyutlar bağlamında ele alındığında yalnızca içsel motivasyon maddeleri arasında bulunan hareket alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin çocukları en düşük motivasyona, ortaokul mezunu annelerin çocukları ise en yüksek motivasyona sahip bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında örneklem grubundaki dağılımın heterojen yapıda ve dengesiz bir dağılım içermesi etkili olmuş olabilir. Zira örneklem grubun anne eğitim düzeyleri 323 kişiyle ilkokul lehine yığılma göstermiştir. Ortaokul mezunu anneler 93, lise mezunu anneler 64 kişiye üniversite mezunu anneler yalnızca 57 kişidir. Bununla birlikte çıkan sonucun yüksek eğitim seviyesine sahip bir ailede büyümenin her zaman en yüksek içsel motivasyonu desteklemediğine işaret ettiği de söylenebilir. Ortaokul mezunu anneler evlatlarını okumaya teşvik edecek bilinç düzeyine sahip olmalarının yanı sıra kitap seçiminde onları özgür bırakabilirler. Lise ve üniversite düzeyinde olan annelerin ise okumayı akademik başarı ile özdeşleştirmesi olasıdır ve evlatlarının kitap seçimlerine müdahale ederek durumu zorunluluk ve araçsallık zeminine indirmeleri muhtemeldir. Bir nevi dayatma halini alan söz konusu durum itici bir güç oluşturarak genel motivasyonda olumsuz bir etkiye neden olabilir. Bu değerlendirmeler içsel motivasyon alt boyutu olan hareket maddesinde öğrencilerin daha yüksek öğrenim seviyesine sahip annelerden ziyade neden ortaokul mezunu annelerden motivasyon konusunda daha fazla etkilendiklerini açıklayabilir. Bu hususta en düşük motivasyon düzeyinin ilkokul mezunu annelerde olmasını ise bu ebeveynlerin okuma becerilerinin sınırlılığı ve rol model olma noktasındaki eksiklikleri ile açıklamak mümkündür. Alanyazına bakıldığında Özdemir'in,⁴¹⁶ Atay'ın⁴¹⁷ araştırmalarında da anne eğitim düzeyi ve akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediği görülmüştür. Taşkın'ın⁴¹⁸ çalışmasına göre ise lisansüstü eğitim olan annelere sahip öğrencilerin akademik motivasyonu daha yüksektir.

Araştırmada ilahiyat fakültesi lisans öğrencilerinin akademik motivasyon puanları ile baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Sonucun böyle çıkmasında doğası gereği ilahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının, baba eğitim düzeyinden ziyade, dinî inançlarından, topluma hizmet etme ideallerinden ve dinî bilgileri derinlemesine öğrenme isteği gibi içsel faktörlerden daha güçlü bir şekilde etkilenmesi ihtimali bulunabilir. Bu güçlü içsel motivasyon kaynakları, farklı baba eğitim düzeylerine sahip öğrenciler arasında benzer yüksek motivasyon seviyelerine yol açabilir. Araştırma alt boyutlar

⁴¹⁶ Özdemir, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 64.

⁴¹⁷ Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 58.

⁴¹⁸ Taşkın, *Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki*, 96.

bağlamında incelendiğinde dışsal motivasyon kaynaklarından tanınma alt boyutunda lise mezunu babalara sahip öğrencilerin motivasyonu en yüksek seviyede tespit edilirken, üniversite mezunu babaları olanların motivasyonu en düşük seviyede bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi arttıkça ilgili alt boyutta bir düşüş olabileceğine işaret etmektedir. Lise mezunu babalar, kendi eğitim seviyelerinin nispeten daha düşük olması nedeniyle, çocuklarının akademik başarılarını daha büyük bir gurur ve takdirle karşılayabilirler. Üniversite eğitiminin yaygın olduğu günümüzde öğrencilerin aileleri için lisans eğitimi özel ve değerli bir başarı olarak algılanabilir. Hatta ebeveynler zaman zaman evlatlarını üniversite okudukları taktirde itibar görecekleri ve değerli olacakları yönünde güdülemiş olabilir. Bu durum, çocuklarının tanınma ihtiyacını daha güçlü bir şekilde besleyebilir ve onları motive edebilir. Aksine üniversite mezunu babaların belirli bir çevredeki kısmi tanınırlığı, evlatlarının önemli biri olma arzusunu tatmin edebilir. Alanyazına bakıldığında Özdemir'in,⁴¹⁹ Atay'ın⁴²⁰ araştırmasında da baba eğitim düzeyi ve akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediği görülmüştür. Taşkın'ın⁴²¹ çalışmasında baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik motivasyon ortalamalarında artış eğilimi gözlenmiştir.

Öğrencilerin akademik motivasyon puanları ile ailelerinin gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Esasında gelir durumunun hem genel yaşam koşulları hem de eğitim imkanlarına erişim gibi hususlarla doğrudan ilgili olması nedeniyle akademik motivasyon ile bağlantılı olması beklenir. Ancak elde edilen bulgu söz konusu ilişkinin her zaman doğrusal seyretmediğini, durumun karmaşık dinamiklere sahip olduğunu göstermektedir. Olası en muhtemel neden üniversitelerin her öğrenciye eşit düzeyde bilimsel kaynaklara erişim imkânı sunmasıdır. Zira gerek fakülte bünyesine ayrılan gerekse kampüste bulunan kütüphaneler sayesinde bilgiye erişmek isteyen her öğrenciye olanaklar sağlanmış durumdadır. Bununla birlikte çeşitli gelir durumu gruplarında olan öğrenciler iyi bir eğitim alma, sosyal hareketlilik, aile beklentilerini karşılama veya kendi hedeflerine ulaşma gibi farklı güdülenme mekanizmalarına sahip olabilirler. Ayrıca fakülte ve çevresindeki sosyal destek ağı, akranlarının akademik başarıya yönelik tutumları ve beklentileri gelir durumundan bağımsız olarak öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebilir. Alemdar⁴²² çalışmasında lisans öğrencilerinin akademik motivasyonlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmediği

⁴¹⁹ Özdemir, *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 65.

⁴²⁰ Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 67.

⁴²¹ Taşkın, *Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki*, 97.

⁴²² Alemdar, *Öğretmen Adaylarının İş Umutları, Akademik Motivasyonları ve Kariyer Planları*, 50.

bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Korkmazer'in⁴²³ araştırmasına göre üniversite öğrencilerinin gelir durumları ile akademik motivasyonları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcıların akademik motivasyon puanları ile mezun olunan lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Akademik motivasyon noktasında mezun olunan lise türüne göre bir farklılaşma çıkmaması farklı liselerden mezun olup ilahiyat fakültesi seçen öğrencilerin dinî inanç, manevi doyum ve din ilimlerini öğrenme arzusu gibi ortak motivasyonlardan beslenme olasılıklarının güçlü olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinde genellikle gözlemlenebilir düzeyde, namaz ve spontane gelişen ilmi tartışma grupları gibi ortak paydada birleşebilen öğrenci toplulukları vardır. Bu sosyal destek ve paylaşım ortamı, farklı lise mezunlarının benzer düzeyde motive olmasına yardım edebilir. Tüm bunların yanı sıra araştırma kapsamı dışında tutulan hazırlık sınıfları, farklı liselerden gelen öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için ortamlar sunar. Söz konusu durum fakülteye girişte mevcut bulunan farklılıkların zamanla azalmasına ve öğrencilerin benzer motivasyon seviyelerine ulaşmalarına katkı sağlayabilir. İmam-hatip liselerinde dini eğitime daha fazla ağırlık verilmesi nedeniyle, bu okullardan mezun olan öğrencilerin içsel motivasyonlarında daha yüksek bir eğilim beklenir. Nitekim alt boyutlara bakıldığında içsel motivasyon maddelerinden biri olan bilme alt boyutunda imam-hatip lisesi mezunlarının diğer lise mezunlarına oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmamızla benzer biçimde Taşkın'ın⁴²⁴ ve Atay'ın⁴²⁵ araştırmalarında da mezun olunan lise türüne göre akademik motivasyonda farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik Başarı:

Araştırma neticesinde öğrencilerin akademik başarı puanları ile üniversite değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin genel akademik başarıları diğer iki üniversitenin öğrencilerinden daha yüksek görünmektedir. Ayrıca Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri de Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerine göre daha başarılıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin taban puanlarının diğer fakültelerden yüksek olmasının etkisi olabilir. Zira AKDÜ'nün Antalya gibi büyük bir şehirde yer alması, sosyal ve kültürel yaşam koşulları açısından daha fazla öğrencinin ilgisini çekebilir. Söz konusu

⁴²³ Korkmazer, "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Alan Çalışması", 511.

⁴²⁴ Taşkın, *Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki*, 95.

⁴²⁵ Atay, *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, 57.

durum, nispeten yüksek merkezi yerleştirme puanlarına sahip öğrencilerin bu üniversiteyi tercih etmesine ve dolayısıyla genel akademik başarının artmasına katkıda bulunabilir. Aksine Burdur ve Isparta büyükşehir değildir. Bu durum, öğrencilerin ilgili illerde bulunan fakülteleri öncelikli olarak tercih etmemelerine ve dolayısıyla giriş puanlarının AKDÜ'ye göre biraz daha düşük olmasına yol açabilir. Kısacası fakülteye giriş puanlarındaki farklılıklar öğrenci başarı gruplamasını belirleyebilir ve daha sonra akademik başarı da benzer düzeyde seyredebilir. Ancak bu değerlendirme yalnızca AKDÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin en yüksek GANO derecesini almasını açıklar. Araştırmanın diğer bulgusu MAKÜ ilahiyat fakültesi öğrencilerinin GANO puanlarının SDÜ ilahiyat fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olmasıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında MAKÜ'de ilahiyat fakültesi açılmasının daha yakın bir tarihte gerçekleşmesine bağlı gelişen faktörler olduğu düşünülebilir. Mesela bu fakülteye atanan öğretim kadrosunun heyecanının taze olması, kurumlarını güçlendirme ve ilahiyat fakülteleri arasında önemli bir yer edinme arzuları gayretlerini arttırabilir. Öğretim elemanlarının eğitime verdiği söz konusu önem ve özel çaba öğrencileri etkileyerek akademik başarılarını yükseltebilir.

Katılımcıların akademik başarı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında üniversiteye kabul sırasında cinsiyete dayalı bir ayrımın yapılmaması etkili olabilir. Yani fakültelere kabulün sınavla olması, benzer giriş puanlarına ve yaklaşık yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin eğitime alınması cinsiyete göre başarı farkının çıkmamasını açıklayabilir. Ayrıca ilahiyat fakültesine ilgi duyan, bu alanda okumayı tercih eden öğrenciler, inanca dayalı hassasiyetler nedeniyle benzer öğrenme motivasyonlarına sahip olabildiği ve dine ilgi ortak paydasında buluşabildiği için akademik başarıda cinsiyet farklılıkları ortaya çıkmayabilir. Tüm bunların yanı sıra öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları, ölçme değerlendirme envanterleri, ders içerikleri ile ortamları cinsiyetten bağımsızdır ve hem kız hem de erkek öğrenciler için aynıdır. Söz konusu eşitlik akademik başarının cinsiyete göre farklılaşmamasını açıklayabilir. Çobanoğlu ve Köse'nin⁴²⁶ birlikte yürüttükleri araştırmalarında kadınların başarılı olma ihtimallerinin erkeklerden %68 daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dalkılıç ve Aydın⁴²⁷, kız öğrencilere nispeten erkek öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptıklarını ve devamsızlık

⁴²⁶ Gözde Çobanoğlu - Mehmet Fatih Köse, "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Journal of University Research* 7/3 (2024), 219.

⁴²⁷ Feriştah Dalkılıç - Ömer Aydın, "Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3 (2017), 550.

arttıkça akademik başarılarının düştüğünü saptamıştır. Özer ve Sarı,⁴²⁸ Şeker vd.⁴²⁹ kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Karagöz,⁴³⁰ araştırmamızın bulgularıyla benzer şekilde cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır.

Araştırma neticesinde öğrencilerin akademik başarı puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. GANO, öğrencinin üniversiteye başladığı andan itibaren aldığı tüm derslerin notlarının ortalamasını ifade eder. Söz konusu durumun ortaya çıkmasını GANO'nun bu kümülatif yapısı etkileyebilir. Tek bir döneme bakıldığında farklılıklar olsa bile, genel ortalama bu farklılıkları zamanla dengeleyebilir. GANO'nun sınıf düzeylerine göre farklılaşmamasının derslerin sınıf seviyesine göre aşamalı biçimde ilerlememesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu denge sayesinde öğrenciler bilgilerini kademeli olarak geliştirebilir ve böylece genel not ortalamalarında büyük farklılıklar oluşmayabilir. Ayrıca inanca dayalı hassasiyetler nedeniyle bilinçli olarak ilahiyat fakültesini seçen öğrencilerin alana duydukları ilgi ve öğrenme motivasyonlarının istikrarlı seyretmesi beklenir. Bu durum akademik performanslarının sınıf düzeylerine göre fark yaratacak biçimde değişmemesini açıklayabilir. Elde edilen bulguda öğretim elemanlarının farklı sınıflarda okuyan öğrencilerden benzer akademik standartlar beklemesinin payı da olabilir. Çobanoğlu ve Köse⁴³¹ dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının hazırlık, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Özer ve Sarı,⁴³² Ayyıldız⁴³³ ile Karagöz⁴³⁴ araştırmalarında sınıf düzeyi yükseldikçe akademik başarının da artış gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların akademik başarı puanları ile annelerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Akademik başarı pek çok değişkenden etkilenebilen bir yapıdadır ve bunların içinde en güçlü faktörler bireyin zekâsı, azmi, disiplini

⁴²⁸ Hüseyin Özer - Ahmet Sarı, “Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri İçin Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 24/2 (2009), 116.

⁴²⁹ Renan Şeker vd., “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (2004), 6-7.

⁴³⁰ Yalçın Karagöz, “İlişki Katsayıları ile İktisat Fakültesi Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9/32 (2010), 433.

⁴³¹ Çobanoğlu - Köse, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 220.

⁴³² Özer - Sarı, “Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri İçin Bir Uygulama”, 116.

⁴³³ Tülay Ayyıldız vd., “Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler”, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 3 (2014), 227.

⁴³⁴ Karagöz, “İlişki Katsayıları ile İktisat Fakültesi Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, 434.

gibi kişisel özellikleridir. Bu nedenle esasında anne eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde doğrudan ve kuvvetli bir etkiye sahip olması beklenmez. Türkiye’de kadınların eğitimin tüm kademelerine yoğun biçimde dahil olması oldukça ileri yıllara tarihlenir. Bu nedenle örneklem grubunda ilkokul mezunu annelerde yoğunluk vardır. Söz konusu annelerin düşük eğitim seviyelerini bireysel yeterliliklerinden ziyade dönemin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısıyla açıklamak daha makuldür. Dolayısıyla düşük eğitim düzeyinde annelerin de çocuklarının eğitimini önemsemesi ve ellerinden geldiği kadar desteklemesi olasıdır. Söz konusu ihtimal anne eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir fark yaratmamasını açıklayabilir. Şeker vd.⁴³⁵ araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte anne eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Haider ve Jamshed⁴³⁶ çalışmalarında anne eğitim düzeyinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği bulgusunu kaydetmişlerdir.

Öğrencilerin akademik başarı puanları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Anne eğitim düzeyinde de belirtildiği üzere öğrencilerin kişisel çabaları, öğrenme arzuları, bilişsel yetenekleri gibi bireysel faktörler akademik başarıyla doğrudan ilişkili bir portre çizerken babanın eğitim düzeyi gibi faktörler dolaylı etkileyicilerdir. Bu nedenle baba eğitim düzeyinin akademik başarıyı doğrudan şekillendirmesi beklenmez. Üniversitelere girişin sınav sistemiyle yapılması da farklı eğitimsel geçmişlere ve aile yapılarına sahip öğrencilerin aynı fakültede toplanmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla benzer bilişsel yetenek düzeylerine sahip, üniversite içerisinde aynı öğrenme fırsatlarına erişebilen ve genel anlamda dinî inanç temelli hassasiyetleri yakın olan öğrencilerin akademik başarı göstergelerinin babalarının eğitimlerinden etkilenmemesi anlaşılabilir bir durumdur. Şeker vd.⁴³⁷ araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte baba eğitim düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarı puanları ile gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, ilahiyat fakültesi mezunlarının genellikle din eğitimi, manevî rehberlik veya din hizmetleri gibi benzer nitelikteki alanlarda görev alacak olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Gelecekteki bu sorumlulukların ortak doğası, farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencileri dahi akademik olarak benzer başarı düzeylerine ulaşmaya teşvik edebilir. Ek olarak, devlet ve özel vakıflar ile sivil toplum

⁴³⁵ Şeker vd., “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”, 8.

⁴³⁶ Kamal Haider - Anila Jamshed, “Relationship Between Mother’s Education and Student’s Academic Achievement at University Level”, *New Horizons* 14/2 (2020), 10.

⁴³⁷ Şeker vd., “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”, 8.

kuruluşları tarafından sağlanan burs imkanları, düşük gelirli öğrencilerin eğitim süreçlerini destekleyerek gelir eşitsizliklerinin akademik başarı üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini minimize edebilir. Ayrıca, üniversitelerin kütüphaneler aracılığıyla akademik kaynaklara ücretsiz erişim imkânı sunması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak bilgiye ulaşabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, bilgiye erişim kısıtının bulunmamasının, gelir düzeyine bağlı olarak oluşabilecek akademik başarı engellerini ortadan kaldıracı olduğu söylenebilir. Çobanoğlu ve Köse araştırmasında öğrencinin gelir düzeyi arttıkça akademik anlamda başarılı olma ihtimallerinin arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar burs alan öğrencilerin başarılı olma şanslarının %105 arttığını belirtmiş, burs ve yurt ile desteklendikleri takdirde gelir dağılımındaki eşitsizliklerden kaynaklanan akademik başarının önüne geçeceği çıkarımında bulunmuşlardır.⁴³⁸ Şeker vd.⁴³⁹ araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte gelir düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akkurt ve Köse⁴⁴⁰ bireyin sosyo-ekonomik düzeyinin akademik başarısını büyük ölçüde etkilediği bilgisini elde etmişlerdir. Karagöz⁴⁴¹, ailenin gelir düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif yönlü fakat zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Özer ve Sarı⁴⁴² ise öğrenim kredisi düzeyinde aylık ortalama şahsi geliri olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarı puanları ile mezun olunan lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu durum, mezun olunan lise türünden kaynaklanan hazırbulunuşluk farklılıklarının, ilahiyat fakültelerinin bünyesinde bulunan hazırlık sınıflarında giderilmesiyle açıklanabilir. Zira bu sınıflar, lise döneminde yeterli düzeyde din eğitimi almamış öğrencilerin ilahiyat fakültesi müfredatına uyum süreçlerini desteklemektedir. Hazırlık sınıflarını takip eden eğitim yıllarında ise müfredatın ve ders içeriklerinin, öğrencilerin geneline uygun olarak tasarlandığı düşünülmektedir. Diğer lise mezunlarının imam-hatip lisesi mezunlarına kıyasla dini içeriklere yönelik potansiyel hazırbulunuşluk eksiklikleri bulunsa da ilahiyat fakültelerinin genellikle dini hassasiyetleri yüksek ailelerin çocukları tarafından tercih edildiği göz önüne alındığında, bu öğrencilerin

⁴³⁸ Çobanoğlu - Köse, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 219.

⁴³⁹ Şeker vd., “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”, 8.

⁴⁴⁰ Züleyha Akkurt - Esra Karabağ Köse, “Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 9.

⁴⁴¹ Karagöz, “İlişki Katsayıları ile İktisat Fakültesi Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, 436.

⁴⁴² Özer - Sarı, “Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri İçin Bir Uygulama”, 117.

temel dini bilgileri aile ortamında edinmiş olmaları mümkündür. Yeniçikan⁴⁴³ ile Karagöz⁴⁴⁴ araştırmamız bulgularını destekler nitelikte, mezun olunan lise türüne göre akademik başarının farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayyıldız vd.⁴⁴⁵ akademik başarının mezun olunan liseye göre değiştiği sonucunu elde etmişlerdir.

Akademik Aidiyet ile Akademik Başarı:

Akademik başarı ve akademik aidiyet arasında bulunan pozitif yönlü ilişki öğrencilerin öğrenim gördükleri alana karşı hissettikleri aidiyet duygusu ile akademik başarılarının doğru orantılı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini fakülteye ait hissetmeleri, desteklendikleri inancına sahip olmaları ve sosyal bütünleşmenin bir parçası olmaları akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Ancak bu ilişkinin şiddetli olmaması, aidiyetin akademik başarının tek belirleyicisi olmadığını ve sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Akademik başarıyı etkileyen faktörler başlığında geçtiği üzere akademik başarı pek çok faktörden etkilenmektedir, bunda da en yüksek pay zekaya aittir. Kısacası akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin çokluğu aidiyetin tek başına yüksek bir şiddete sahip olmasını açıklar. Akkuş ve Akkuş⁴⁴⁶ çalışmasında öğrencilerin akademik aidiyetlerinin başarılarını doğrudan etkilemediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yokuş vd.⁴⁴⁷ akademik başarısı yüksek olanlarda aidiyet duygusunun da yüksek tespit edildiğini belirtmişlerdir.

Akademik Motivasyon ile Akademik Başarı:

Akademik başarı ile akademik motivasyon arasındaki zayıf ve anlamlı olmayan ilişki, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin, genel akademik başarıları üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu demektir ki yüksek motivasyona sahip olmak, tek başına veya her zaman yüksek akademik başarıyı garanti etmeyebilir. Öğrencinin mevcut bilgi düzeyi ve öğrenme yeteneği, motivasyondan bağımsız olarak akademik başarısını güçlü bir şekilde etkileyebilir. Ya da kaygı ve stres gibi psikolojik faktörler, sınavda başarısız olmaya yol açarak motivasyonun başarıya dönüşmesini engelleyebilir. Motive olmuş bir öğrencinin çalışma disiplini yoksa, doğru öğrenme stratejilerine sahip değilse, sağlık ya da algılama problemleri varsa bu durum başarısını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca GANO, farklı derslerdeki

⁴⁴³ Sude Yeniçikan, *The Relationship Between Self-Regulation Strategies and Academic Achievement at a University Context* (Mersin: Çağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 48.

⁴⁴⁴ Karagöz, “İlişki Katsayıları ile İktisat Fakültesi Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, 435.

⁴⁴⁵ Ayyıldız vd., “Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler”, 225.

⁴⁴⁶ Akkuş - Akkuş, “Türk Dünyası Öğrencilerinin Aidiyet Duygularının Akademik Başarılarına Etkisinde Sosyalleşmenin Aracılık Rolü”, 373.

⁴⁴⁷ Yokuş vd., “An Investigation about the Perceptions of Undergraduate Students Related to Higher Education Service Quality and Their Sense of Institutional Belongingness: Education Faculty Sample”, 14.

başarıyı tek bir ortalama da toplayan nihai bir ölçüdür. Öğrencinin belirli derslere daha iyi motive olması ve başarı göstermesi, düşük performans gösterdiği diğer dersler nedeniyle GANO'ya yansımaya bilir. Bunun yanı sıra araştırmada akademik başarı ölçütü olarak yalnızca GANO'nun değerlendirilmesi de çıkan sonucu etkileyebilir. Zira öğrenme derinliği, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, öğrendiğini aktarabilme gibi motivasyonla daha yakından ilişkili olabilecek spesifik unsurlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Motivasyon ölçümü ile başarı ölçümü arasındaki zaman farkı da göz ardı edilmemesi gereken bir diğer husustur. Çünkü düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin ölçek doldurma esnasında yüksek motivasyona sahip olmaları korelasyonu zayıflatabilir. Tüm bunların yanı sıra motivasyonun soyut bir kavram olduğu ve kendini bildirim ölçekleriyle ölçüldüğünde her zaman güvenilir ve geçerli sonuçlar vermeyebileceği unutulmamalıdır. Öğrenciler gerçek motivasyonlarını yansıtmayabilir veya farkında olmayabilir. Buharalı'nın⁴⁴⁸ araştırmasında GANO puanları 2.00'in altında olan öğrencilerin akademik motivasyonları düşük bulunmuş, diğer not gruplarında daha yüksek olsa da en yüksek akademik motivasyonun 2,01-2,50 ortalamaya sahip olanlar arasında çıktığı tespit edilmiştir. Korkmazer'in⁴⁴⁹ araştırmasında öğrencilerin not ortalamaları ile akademik motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Akademik Aidiyet ile Akademik Motivasyon:

Akademik aidiyet ile akademik motivasyon arasındaki pozitif yönlü orta şiddette ilişki, öğrencilerin fakülteye olan bağlılıkları arttıkça akademik motivasyonlarının da arttığını göstermektedir. Bu durum, aidiyet duygusunun motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceğini ve dolaylı olarak akademik başarıya katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu nedeniyle, akademik aidiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik motivasyonun aracı bir rol oynaması muhtemeldir.

Akademik başarı, ölçeklerin alt boyutları bağlamında analiz edildiğinde dört alt boyutun akademik başarıyı güçlü biçimde açıkladığı görülmüştür. Aidiyet kapsamında derse katılım, kütüphane ve kaynak erişimi ile motivasyon çatısında bilme, başarma ve tanınma arzuları akademik başarıyı oldukça etkilemektedir. Bu çalışmada tespit edilen en önemli nokta akademik başarının güçlü yordayıcıları olan aidiyet ve motivasyon unsurlarının birbirleriyle etkileşimli olduğudur. Derse aktif katılım, öğrencinin öğrenme ortamına olan aidiyetini artırırken, aynı zamanda bilme arzusunu tatmin etmesine ve başarma fırsatları yakalamasına olanak tanır. Kütüphane ve kaynaklara erişim, öğrencinin bilgiye ulaşma ve öğrenme

⁴⁴⁸ Buharalı, *Kültürel Zekânın Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi*, 97.

⁴⁴⁹ Korkmazer, "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Alan Çalışması", 511-512.

motivasyonunu artırırken, aynı zamanda kendini öğrenen topluluğun bir parçası olarak hissetmesine katkıda bulunabilir. Başarılar sonucu elde edilen tanınma, öğrencinin hem motivasyonunu artırır hem de fakülteye ve öğrenme ortamına olan aidiyetini pekiştirir. Öğrencinin pasif alıcı konumundan sıyrılarak derse aktif katılması, soru sorması, fikir beyan ederek tartışmalara dahil olması öğrenmeyi derinleştirmesine katkı sağlayan eylemlerdir ve akademik başarıyı arttırma potansiyeline sahiptir. Kütüphane kullanarak mevcut kaynaklara erişmek; öğrencinin araştırma yapması, farklı perspektifler edinmesi ve bilgisini arttırması için önemlidir. Bilgiye ulaşmak noktasında sıkıntı yaşamayan öğrenci, öğrenmeye daha fazla motive olabilir. Öğrenmeye duyulan doğal merak, anlama, zorlukların üstesinden gelme, başarılı olma ve yeteneklerini gösterme isteği akademik motivasyonun güçlü bileşenleridir. Yeni şeyler öğrenmekten keyif alan öğrenciler, alan araştırmaları yapmaktan ve başarılı olmak için daha fazla çalışmaktan çekinmeyecekleri için karşılaştıkları engellerle başa çıkabilirler. Bu noktada aidiyet duygusu, öğrencinin kendini güvende hissederek başarıma arzusunu daha rahat ortaya koymasına yardım edebilir. Öğrencinin çabalarının ve başarılarının öğretmenleri, akranları veya ailesi tarafından takdir edilmesi ise özgüvenini yükseltebilir, kendini değerli hissetmesini sağlayabilir ve alan aidiyetini güçlendirebilir. Bu da öğrencinin daha fazla çabalamasına ve akademik başarısının artmasına katkı sağlayabilir.

Sonuç

Araştırma neticesinde öğrencilerin akademik aidiyet puanlarının okudukları üniversiteye, sınıf seviyesine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, gelir durumuna ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Örneklem grubunun akademik aidiyetleri cinsiyet bakımından ele alındığında erkek öğrencilerin akademik aidiyetlerinin kız öğrencilerin akademik aidiyetlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyon puanlarının üniversite değişkenine göre Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların akademik motivasyon puanlarının cinsiyete, sınıf seviyesine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, gelir durumuna ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı puanları ile üniversite değişkeni arasında Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Katılımcıların akademik başarı puanları ile cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir durumu ve mezun olunan lise türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda ilahiyat fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri bölüme yönelik aidiyet duygusu geliştirmelerinin akademik başarıları açısından önemli olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu öğrencilerin kendi alanlarıyla özdeşleşmeleri ve eğitimlerini kimlik haline getirmelerinin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etki sağlayacağı belirlenmiştir. Motivasyonun akademik başarıdan ziyade aidiyet geliştirme üzerinde daha yüksek bir tesir gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya konu olan maddeler içinde akademik başarıya en çok katkı sağlayan aidiyet unsurlarının öğrencilerin derslere katılması, kütüphaneyi kullanması ve kaynaklara erişmesi olduğu belirlenmiştir. Motivasyon maddelerinde ise bilme, başarma ve tanınma arzuları akademik başarıya ulaştıran en güçlü güdüler olarak tespit edilmiştir.

Öneriler

- İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik motivasyonunun, aidiyet duyguları ve başarıları arasında aracı rolü üstlenip üstlenmediğinin tespit edilebilmesi için araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın benzerleri farklı ilahiyat fakültelerinde tekrarlanarak, elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Akademik başarının karmaşık bir doğası vardır ve bu çalışmaya göre hem aidiyet hem de bilme, başarma, tanınma motivasyonlarıyla şekillenmektedir. İlahiyat fakülteleri yönetim ve öğretim kadroları öğrencilerin bu olumlu döngüyü deneyimlemelerini sağlayacak destekleyici ve teşvik edici öğrenme ortamları tasarlayabilir.
- Hem ilahiyat fakültesi öğrencilerinin hem de ailelerinin akademik başarıya verdikleri önem, geleceklerini inşa etmede akademik başarının rolüne olan inançları, sonuç beklentileri, çabaya olan güvenleri gibi güncel meseleler nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
- İlahiyat fakültesi öğrencilerinin alan tercihinde temel motivasyonlarının ve kendilerini akademik başarıya güdüleyen faktörlerin neler olduğunun tespit edilebilmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdollahi, Abbas vd. “Academic Hardiness As a Mediator For The Relationship Between School Belonging and Academic Stress”. *Psychology in the Schools* 57/5 (2020), 823-832.
- Açıkel, Ayşenur - Yıldız, Damla. “Bartın Üniversitesi Ulus Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularında Ders Dışı Etkinliklerin Yeri ve Önemi”. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 13/1 (2021), 1-33.
- Ainley, Mary –Hidi, Suzanne - Berndorff, Dagmar. “Interest, Learning, and the Psychological Processes that Mediate Their Relationship”. *Journal of Educational Psychology* 94/3 (2002), 545-561.
- Akın, Abdullah. *Din Eğitimi*. Bursa: Emin Yayınları. 2019.
- Akgümüş, Mehmet Fatih vd. “Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler”. *Ege Eğitim Dergisi* 23/2 (2022), 102-115.
- Akkurt, Züleyha - Köse, Esra Karabağ. “Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 1-16.
- Akkuş, Çetin - Akkuş, Gülizar. “Türk Dünyası Öğrencilerinin Aidiyet Duygularının Akademik Başarılarına Etkisinde Sosyalleşmenin Aracılık Rolü”. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* 20/2 (2020), 355-382.
- Akman Özdemir, Petek. “Akademik Güdülenme ile Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2023), 150-160.
- Akpur, Uğur. *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015.
- Aksoğan, Mustafa - Özdemir, Oğuzhan. “Tutum ve Motivasyonun Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi”. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 12/1 (2022), 207-222.
- Aktaş, Hamza. “Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/3 (2017), 1376-1398.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2016*. Ankara: Pegem Akademi. 29. Basım. 2016.

- Alçı, Murat - Tümkiye, Songül. “Öğrencilerin Algıladıkları Ait Olma ve Öğretim Elemanları Mesleki Yeterliliklerinin Akademik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28/2 (2019), 241-256.
- Alderfer, Clayton P. *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. Free Press, 1972.
- Alemdağ, Ceyhan vd. “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon ve Akademik Öz-Yeterlilikleri”. *Spor Bilimleri Dergisi* 25/1 (2014), 23-35.
- Alemdar, Elif. *Öğretmen Adaylarının İş Umutları, Akademik Motivasyonları ve Kariyer Planları*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Alkaya, Yılmaz. “İnsancıl (Hümanistik) Yaklaşım ve Öğrenme”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. M. Engin Deniz. Ankara: Maya Akademi. 2. Basım. 2010. 317-346.
- Alptekin, Duygu. *Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi, 2011.
- Altınsoy, Fatma - Karakaya Özyer, Kübra. “Liseli Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusu: Umutsuzluk ve Yalnızlık ile İlişkileri”. *İlköğretim Online* 17/3 (2018), 1751-1764.
- Anderman, Eric M. “School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence”. *Journal of Educational Psychology* 94/4 (2002), 795-809.
- Arastaman, Gökhan. “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26 (2009), 102-112.
- Arı, Ramazan. *Eğitim Psikolojisi -Gelişim ve Öğrenme-*. Ankara: Nobel, 8. Basım, 2021.
- Arseven, Ayla. “Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11/19 (2016), 63-80.
- Arslan, Gökmen- Tanhan, Ahmet. “Ergenlerde Okul Aidiyeti, Okul İşlevleri ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Yaşadıkça Eğitim* 33/2 (2019), 318-332.
- Aslan, Mecbure - Doğan, Selen. “Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi* 11/26 (2020), 291-301.
- Asmaz, Adem. *John Dewey’In İlerlemeci Eğitim Felsefesine Dayanan Öğrenci Merkezli Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi”, *Din Eğitimi El Kitabı*. Ed. Recai Doğan, Remziye Ege. 177-193. Ankara: Grafiker Yayınları, 5. Basım, 2017.

- Atay, Bilge. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Avcı, Pelin. *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2022.
- Ayaz, Esra. “Aidiyet Kavramı ve Türlerine Yönelik Literatür Taraması”. *ASR Journal* 6/32 (2021), 2173-2178.
- Aydın, Ayhan. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi, 14. Basım, 2016.
- Aydın, Betül. “Öğrenmenin Psikolojik Temelleri”. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. ed. Betül Aydın. 159-184. Ankara: Nobel. 4. Basım. 2020.
- Aydın, Davut. “Sosyal Öğrenme Kuramı”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. M. Engin Deniz. 299-315. Ankara: Maya Akademi. 2. Basım. 2010.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.
- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem, 3. Basım, 2014.
- Ayyıldız, Tülay vd. “Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler”. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 3 (2014), 222-228.
- Bakır Ayğar, Bilge - Kaya, Alim. “Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü”. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8/1 (2017), 14-27.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi, 17. Basım, 2025.
- Bandura, Albert. “Human Agency in Social Cognitive Theory”. *American psychologist* 44/9 (1989), 1175-1184.
- Bandura, Albert. “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”. *Educational Psychologist* 28/2 (1993), 117-148.
- Bandura, Albert. “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. *American Psychologist* 37/2 (1982), 122-147.
- Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company. 1997.
- Bandura, Albert. “Social Cognitive Theory and Exercise of Control over HIV Infection”. *Preventing AIDS: Theories and Methods of Behavioral Interventions*. ed. Ralph J. DiClemente- John L. Peterson. 25-59. Boston, MA: Springer US. 1994.

- Bandura, Albert. "Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory". *The Health Psychology Reader*. ed. David Marks, 94-106. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, 1986. <https://sk.sagepub.com/books/the-health-psychology-reader/n6.xml>
- Barut, Yaşar. "Eğitimin Psikolojik Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*, ed. Durmuş Ekiz - Haydar Durukan. 63-90. İstanbul: Lisans Yayıncılık. 3. Basım. 2016.
- Barutçu, Esin - Çöllü, Baki. "Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 25/1 (2020), 1-13.
- Baş, Gökhan - Beyhan, Ömer. "Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlara Etkileri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 46/2 (2013), 133-158.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi. 5. Yazım. 1996.
- Başkonak, Mustafa. "Engelli Bireylerin Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik". *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, 301-307. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017.
- Baumeister, Roy F. - Leary, Mark R. "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation". *Psychological Bulletin* 117/3 (1995), 497-529.
- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık. 1998.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi. 6. Basım. 1987.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi. 3. Basım. 1976.
- Bloom, Benjamin S. "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals", *Handbook I: Cognitive Domain*, (London: Logmans, 1956), 62-200.
- Bowlby, J. *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books. 1969.
- Boydak, H. Alp. *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları, E-Kitap, 2018.
- Bozkaya, Hasan. "Çokkültürlü Sınıf Ortamı ve Aidiyet". *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2020), 245-271.
- Brown, Timothy A. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY, US: The Guilford Press, 2. Basım, 2015.
- Bryson, Colin - Hand, Len. "The Role of Engagement in Inspiring Teaching and Learning". *Innovations in Education and Teaching International* 44 (2007), 349-362.

- Buharalı, Dilara. *Kültürel Zekânın Akademik Motivasyon Üzerindeki Etkisi*. Karabük Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Carter, Jennifer vd. “Academic ‘Place-Making’: Fostering Attachment, Belonging and Identity for Indigenous Students in Australian Universities”. *Teaching in Higher Education* 23/2 (2018), 243-260.
- Cemalcılar, Zeynep. “Schools as Socialisation Contexts: Understanding the İmpact of School Climate Factors on Students Sense of School Belonging”. *Applied Psychology: An International Review* 59/2 (2010), 243-272.
- Çakın, Murat. *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademik Motivasyonları ve Akademik Erteleme Davranışları*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Çakır, Mehmet Ali. “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 321-340. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2010.
- Çanakcı, Ahmet Ali. "Din Eğitiminde Motivasyon-Verimlilik Sorunu ve Çözüm Önerileri: Kuran Kursları Örneği." *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, 31-97. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017.
- Çankaya, Zeynep Cihangir. “Özerklik Desteği, Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Öznel İyi Olma: Öz-Belirleme Kuramı”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4/31 (2009), 23-31.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları. 2. Basım. 2005.
- Çelik, Abbas. *Din Eğitimi Tarihi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları. 2013.
- Çelik, Aynur Karabacak. *Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İyi Oluş Arasında Akademik Öz-Yeterlik Akademik Motivasyon ve Akış Yaşantılarının Aracı Rolü*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021.
- Çelik, Hande vd. “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonları ve Okul İklimi İlişkisi”. *The Journal of Academic Social Science* 5/48 (2017), 422-434.
- Çırak, Yüksel. “Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 219-246. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2010.
- Çobanoğlu, Gözde - Köse, Mehmet Fatih. “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Barınma Ortamı ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Journal of University Research* 7/3 (2024), 212-223.

- Connell, James P. - Wellborn Judith G. "Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes". *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self Processes and Development*, ed. M. R. Gunnar – L. A. Sroufe. 43-77. Chicago: University Chicago Press, 1991.
- Çuhadar, Ali İhsan. *Lise Öğrencilerinin Bilgi Edinme ve Katılım Hakları ile Okula Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2021.
- Dadandı, İbrahim. *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2017.
- Dalkılıç, Feriştah - Aydın, Ömer. "Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3 (2017), 546-553.
- Dam, Hasan. "Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/14 (2008), 75-99.
- Deci, Edward L. "Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity". *Journal of Personality and Social Psychology* 22/1 (1972), 113-120.
- Deci, Edward L. "Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation". *Journal of Personality and Social Psychology* 18/1 (1971), 105-115.
- Deci, Edward L.- Ryan, Richard M. "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health". *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 49/3 (2008), 182-185.
- Deci, Edward L.- Ryan, Richard M. "The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality". *Journal of Research in Personality* 19/2 (1985), 109-134.
- Deci, Edward L.- Ryan, Richard M. "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry* 11/4 (2000), 227-268.
- Dede, Yüksel - Yaman, Süleyman. "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2/1 (2008), 19-37.
- Demir, Nilüfer Özcan vd. "Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları ile İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örneği". *Bilgi* 32 (2005), 83-108.
- Devecioğlu, Yasemin. "Öğrencilerin Gözüyle "Yeni Üniversite" Kavramı". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 21/3 (2013), 319-344.

- Dikmen, Melih - Tuncer, Murat. “Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Akademik Başarıya Etkisi”. *Ege Eğitim Dergisi* 21/1 (2020), 71-88.
- Doğan, Cihad. “Denize Doğru” Kitabının MC Clelland’ın Başarma İhtiyacı Teorisi, Gazali’nin Bütüncül İhtiyaçlar Teorisi ve İbn-i Haldun’un İhtiyaçlar Teorisi Bağlamında Değerlendirilmesi”. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi* 4/2 (2022), 1-9.
- Douglas F. Kauffman vd. “Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Geçerlik Çalışması”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (2011), 279-290.
- Duran, Emine - Öztemel, Kemal - Traş, Zeliha. “Üniversite Öğrencilerinin Genel Aidiyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/1 (2025), 163-168.
- Dunn, Rita - Burke, Karen. “Learning Style: The Clue to You!”. *LSCY: Research and Implementation Manual* 50 (2006).
- Durkheim, Emile. *Eğitim ve Sosyoloji*. çev. Pelin Ergenekon. İstanbul: Pinhan Yayıncılık. 2016.
- Durkheim, Emile. *İntihar: Toplumbilimsel İnceleme*. çev. Özer Ozankaya. Ankara: İmge Kitapevi. 1992.
- Duru, Erdinç – Balkıs, Murat. “Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi”. *Ege Eğitim Dergisi* 16/1 (2015), 122-141.
- Duy, Baki. “Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 473-516. Ankara: Pegem Akademi, 5. Basım, 2010.
- Düzgün, Şükrü - Hayalioğlu, Halil. “Öğrencilerde Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (2006), 404-413.
- Elmas, Onur vd. “Effects of Usage Habits of Technological Devices to School Success”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 6/2 (2015), 49-54.
- Epiktetos. “Düşünceler ve Konuşmalar”. çev. Burhan Toprak. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri. 6. Basım. 1967.
- Erden, Münire - Akman, Yasemin. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 25. Basım, 2021.
- Ergin, Atilla - Karataş, Hakan. “Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/4 (2018), 868-887.
- Ergün, Muammer vd. “Üniversite İtibarı, Markalaşma ve Öğrencilerde Aidiyet Duygusu”. *Değişen Dünyada Eğitim*, ed. Serkan Dinçer. 473-488. Ankara: Pegem Akademi, 2018.

- Erözkan, Atılğan. “Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. M. Engin Deniz. 221-252. Ankara: Maya Akademi. 2. Basım. 2010.
- Esen, Ayla - Aktağ, Işıl. “Öğretmen Adaylarının Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Eurasian Research in Sport Science* 7/2 (2022), 100-108.
- Esen, Binnaz Kıran. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*. ed. Cengiz Şahin. Ankara: Nobel, 3. Basım, 2022.
- Eser, Seçkin. *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Mersin Üniversitesi, Doktora Tezi, 2017.
- Ev, Halit. “Yükseköğretimde Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş. 268-306. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017.
- Finn, Jeremy D. *School Engagement & Students at Risk*. Washington DC: National Center for Education Statistics, 1993. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>.
- Finn, Jeremy D. “Withdrawing from School”. *Review of Educational Research* 59/2 (1989), 117-142.
- Fishbach, Ayelet - Woolley, Kaitlin. “The Structure of Intrinsic Motivation”. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 9 (2022), 339-363.
- Fredricks, Jennifer A. vd. “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”. *Review of Educational Research* 74/1 (2004), 59-109.
- Gencer, Nevzat. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Okul Aidiyet Duygusu (Çorum Örneği)”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)* 21/39 (2019), 149-172.
- Gibbs, Robyn - Poskitt, Jenny. *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education, 2010. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications>
- Goodenow, Carol - Grady, Kathleen E. “The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students”. *Journal of Experimental Education* 62/1 (1993), 60-71.
- Gökaçtı, Mehmet Ali. *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları. 2005.
- Göküş, Şeref. “Tevhid-i Tedrisat’tan Günümüze Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma Süreci”, *2014 INTE: International Conference on New Horizons in Education Proceedings Book, June 25-27 2014, Paris/France, IV* (2014), 499-504.

- Göküş, Şeref vd. “The Possibility of The Faculty of Theology Under The Roof of a Research University”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 22/2 (2022), 757-784.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri - Serhatlıoğlu, Birsen. “Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 17/3 (2013), 99-128.
- Grubu, Memorial Sağlık. “Anksiyete Nedir? Anksiyete Belirtileri ve Tedavi Yöntemleri”. *Memorial Sağlık Grubu*. 30 Temmuz 2023. Erişim 18 Eylül 2024. <https://www.memorial.com.tr/hastaliklar/anksiyete-nedir-anksiyete-belirtileri-nelerdir>
- Güdül, Meryem Demir. *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi*. Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015.
- Güldal, Şeyma. *Bilinçli Farkındalık Temelli Ergenlere Yönelik Psikoeğitim Programının Karakter Güçleri, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Başarı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019.
- Gündoğdu, Serhat. “Okul Öncesi Dönemde Okula Aidiyet Duygusu”. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII*. ed. Mustafa Çelikten. 261-277. Eğitim Yayınevi, 2021.
- Gürhan, Ethem. *Roman İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duygularının İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Doktora Tezi, 2023.
- Gürlek, Mustafa. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemik Merak Düzeyleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Güvenç, Hülya. “Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği’nin Geliştirme Çalışması”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/1 (2010), 59-69.
- Hagerty, Bonnie M.K. vd. “Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept”. *Archives of Psychiatric Nursing* 6/3 (1992), 172-177.
- Haider, Dr Kamal - Jamshed, Anila. “Relationship Between Mother’s Education and Student’s Academic Achievement at University Level”. *New Horizons* 14/2 (2020), 1-16.
- Hamarta, Erdal vd. *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitabevi, 4. Basım, 2019.
- Herzberg, Frederick. “Motivation-Hygiene Theory”. *Organizational Behavior* 1. ed. Jhon B. Miner. 61-74. New York: M. E. Sharpe. 2005.
- Hospel, Virginie vd. “Multidimensionality of Behavioural Engagement: Empirical Support and Implications”. *International Journal of Educational Research* 77 (2016), 37-49.

- Hull, Clark L. *Principles of Behavior: an Introduction to Behavior Theory*. Appleton-Century Crofts, Inc. New York. 1943.
- Hynd, Cynthia – Holschuh, Jodi – Nist, Sherrie. “Learning Complex Scientific Information: Motivation Theory and Its Relation to Student Perceptions”. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 16/1 (2000), 23-57.
- İkiz, Ebru. “Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. M. Engin Deniz. 167-221. Ankara: Maya Yayıncılık. 2. Basım 2010.
- İlter, İlhan. “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52/1 (2019), 191-224.
- İlter, İlhan. “Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 17/2 (2021), 41-57.
- İncirci, Ayhan. “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Başarısızlığını Etkileyen Faktörler”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 22/2 (2021), 1247-1285.
- Isakson, Kristen - Jarvis, Patricia. “The Adjustment of Adolescents During the Transition into High School: A Short Term Longitudinal Study”. *Journal of Youth and Adolescence* 28/1 (1999), 1-26.
- Kahu, Ella. “Framing Student Engagement in Higher Education”. *Studies in Higher Education* 38/5 (2013), 758-773.
- Kahu, Ella. “Increasing the Emotional Engagement of First Year Mature-Aged Distance Students: Interest and Belonging”. *The International Journal of the First Year in Higher Education* 5/2 (2014), 45-55.
- Kahu, Ella - Nelson, Karen. “Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success”. *Higher Education Research & Development* 37/6 (2017), 1260-1273.
- Kahu, Ella vd. “Exploring the Complexity of First-Year Student Belonging in Higher Education: Familiarity, Interpersonal, and Academic Belonging”. *Student Success* 13/2 (2022), 10-20.
- Kali, Ebru. *Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Karadaş, Cemal. *Anne-Babaların Kullandıkları Ödül-Ceza Yöntemlerinin Çocuklarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Akademik Erteleme ve Ders Çalışma Süresinin Aracılık Rolü*. İnönü Üniversitesi, Doktora Tezi, 2020.

- Karagöz, Yalçın. “İlişki Katsayıları ile İktisat Fakültesi Öğrencilerinin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9/32 (2010), 425-446.
- Karagüven, M. Hülya Ünal. “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12/4 (2012), 2599-2620.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, 6. Basım, 1994.
- Karataş, Hakan. *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi, 2011.
- Karataş, Süleyman vd. “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 3/2 (2014), 31-48.
- Kasalak, Gamze - Özcan, Mehmet. “Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Aidiyet Düzeyleri”. *Başkent University Journal of Education* 8/1 (2021), 184-195.
- Kaya, Alim. “Edimsel (Operant) Koşullanma”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 295-320. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2010.
- Kaya, Yağmur. *Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Çevrimiçi Akademik Motivasyon Psikoeğitim Programının Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi*. Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Keller, John M. “Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design”. *Journal of Instructional Development* 10/3 (1987), 2-10.
- Kenç, Muhammet Fuat - Oktay, Bünyamin. “Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki”. *Eğitim ve Bilim* 27/124 (2002), 71-77.
- Keskin, Sinan - Seferoğlu, Süleyman Sadi. “Öğretmen Adaylarının Aidiyet Duyguları ve Araştırma Topluluğu Algılarıyla İlgili Bir İnceleme”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44 (2017), 90-114.
- Kılıç, Sena – Öksüz, Yücel. “Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Genel Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişiki”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39/2 (2020), 216-225.
- Kıraç, Ramazan vd. “Üniversite Öğrencilerinde Aile Aidiyeti ile Aile İçi Şiddet Tutumu İlişkisinin Değerlendirilmesi”. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 32/1 (2021), 79-95.

- Kıran, Fatma. *Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonları ile Kariyer Araştırma Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Trabzon Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kırıkkanat, Berke. *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Yol Analizi Modeli: Akademik Güven, Psikolojik Sermaye ve Akademik Başa Çıkma Faktörlerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.
- Kızılkaya, Hatice. *Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Kökenlerinin Akademik Aidiyetleriyle İlişkisi*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, (2021).
- Kızılkaya, Hatice - Doğan, İsmail. “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Akademik Aidiyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Journal of Higher Education and Science* 12/1 (2022), 60-68.
- Kline, Rex B. *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlke ve Uygulaması*, (4. Basımdan çeviri) çev. ed. Sedat Şen. Ankara: Nobel Akademi, 2019.
- Kling, Kristen C. vd. “Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis”. *Psychological Bulletin* 125/4 (1999), 470-500.
- Koca, Fatih - Dadandı, İbrahim. “Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü”. *İlköğretim Online* 18/1 (2019), 241-252.
- Koştaş, Münir. “Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kuruluş ve Tarihçesi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31/1-4 (1989), 1-28.
- Kongül, Recep. *Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri*. Erciyes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Korkmaz, Engin. “Aidiyet Diyalektiği: Kavramsal, Felsefi ve Politik Bir Analiz”. *Hakkari Review* 8/2 (2024), 1-17.
- Korkmaz, Selcuk vd. “MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality”. *The R Journal* 6/2 (2014), 151.
- Korkmazer, Fuat. “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Alan Çalışması”. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10/20 (2020), 502-515.
- Korkut, Kübra - Babaoğlu, Emine. “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 8/16 (2012), 269-282.
- Korkut - Owen, Fidan vd., “Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/3 (2012), 135-151.

- Köylü, Mustafa. “Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2013), 21-44.
- Kuh, George D. “The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations”. *New Directions for Institutional Research* 141 (2009), 5-20.
- Kurt, Türker. “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/2 (2012), 195-227.
- Küçükler, Kazım. *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Akademik Motivasyon, Öz Yeterlik ve Mükemmeliyetçiliğin Etkisinin Belirlenmesi*. Balıkesir Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Legault, L. - Green-Demers, I. - Pelletier, L. “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 (2006), 567-582.
- Linnenbrink, Elizabeth A.- Pintrich, Paul R. “The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom”. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 19/2 (2003), 119-137.
- Locke, John. *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*. çev. Vehbi Hacıkadıroğlu. İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2017.
- Luthans, Fred. *Organizational Behavior*. New York, NY, US: McGraw Hill, 1997.
- Maehr, Martin L.- Meyer, Heather A. “Understanding Motivation and Schooling: Where We’ve Been, Where We Are, and Where We Need to Go”. *Educational Psychology Review* 9/4 (1997), 371-409.
- Mann, Sarah J. “Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement”. *Studies in Higher Education* 26/1 (2001), 7-19.
- Martin, Barbara L.- Briggs, Leslie J. *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*. Educational Technology, 1986.
- Maslow, Abraham Harold. “Motivation and Personality”. Harper & Row, 1954.
- Maslow, Abraham Harold. “A Theory of Human Motivation”. *Psychological Review* 50 (1943), 370-396.
- McClelland, David. “Achievement Motivation Theory”. *Organizational Behavior* 1. Routledge, 2005. 46-60.
- Mercan, Çare Sertelin. “Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri”. *Gelişim Psikolojisi*. ed. Hatice Ergin - Armağan Yıldız. 10. Ankara: Nobel Yayıncılık. 6. Basım. 2015.

- Morgan, Clifford T. “Dürtüler ve Güdülenme”. çev. Aydan Gülerce, *Psikolojiye Giriş*, ed. Sirel Karakaş - Rükzan Eski. 171-192. Ankara: Eğitim Yayınevi, 19. Basım. 2010.
- Muslu, Mücahit. “Öğrencilerde Akademik Başarının Arttırılmasında Masanın Dört Ayağı; Beslenme, Uyku, Fiziksel Aktivite ve Sosyal Yaşam”. *Current Perspectives on Health Sciences* 4/1 (2023), 17-25.
- Mutdoğan, Alım Selin- Mutdoğan, Kutay. “Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler”. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute* 51 (2022), 1-14.
- Mutlu, Hakan Tahiri vd. “Üniversiteye Olan Aidiyet Duygusunun Üniversite Yaşam Kalitesine Olan Etkisi: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği”. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi* 2/1 (2022), 20-41.
- Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*, ed. Mustafa Köylü. 169-208. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.
- Newmann, Fred M. vd. “The Significance and Sources of Student Engagement.” *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. ed. Fred M Newmann. 12-13. New York: Teachers College Press. Retrieved from, 1992. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf>
- Oğuz, Ebru. “Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı”. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. ed. Uğur Akın. 58-76. Ankara: Pegem Akademi. 3. Basım. 2019.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları. 2017.
- Öz, Ayhan. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kurumsal Aidiyet Düzeyi (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Dergi Abant* 2/4 (2014), 54-64.
- Öz, Yakup. *Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019.
- Özdemir, Gamze. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Özdemir, Saadettin. "Yüksek Din Eğitiminin Geleceği ve İstihdam Alanlarına Yönelik Program Önerileri". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2013), 237-249.
- Özen, Bünyamin. *Öğretmen Adaylarının Üniversite İlk Yıl Deneyimlerinin Akademik Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi*. Bartın Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

- Özen, Nurper Erberk - Rezaki, Murat. "Prefrontal Korteks: Bellek İşlevi ve Bunama ile İlişkisi". *Türk Psikiyatri Dergisi* 18/2 (2007), 1-8.
- Özer, Gözde vd. "A Pilot Study: is Belonging one of the Effective Factors for Perception of Cities?". *Anatolian Journal of Psychiatry* 21/3 (2020), 285-291.
- Özer, Hüseyin - Sarı, Ahmet. "Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF Öğrencileri İçin Bir Uygulama". *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 24/2 (2009), 105-126.
- Özyer, Kübra Karakaya. "Aday Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum ve Akademik Aidiyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi". *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14/2 (2023), 456-470.
- Özyurt, Berrin Eylon. "Gelişim Konularına Genel Bakış". *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 1-28. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2010.
- Parmaksızoğlu, İsmet. *Türkiye 'de Din Eğitimi*. Ankara: Millet Basımevi. 1966.
- Pavlov, I. *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford Univ. Press. 1927.
- Perlman, Dana. "Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model". *Journal of Teaching in Physical Education* 29/4 (2010), 433-445.
- Raba, Saranda. *Üniversite Öğrencilerinde Kişiler Arası Bağımlılık ile Utandırılma Korkusu Aidiyet Duygusu ve Sosyal Onay İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Rençber, Bahman Alp. "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler". *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (2012), 191-198.
- Ryan, Richard M.- Deci, Edward L. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology* 25/1 (2000), 54-67.
- Ryan, Richard M. - Deci, Edward L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. 2017.
- Ryan, Richard M. "Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes". *Journal of Personality*, 1995. 397– 427.
- Sakız, Gönül. "Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26/1 (2013), 185-209.
- Santrock, John W. *Davranışçı ve Sosyal Bilişsel Yaklaşımlar*. çev. Neslihan Güney Karaman, ed. Diğdem Müge Siyez. 218. Ankara: Nobel, 2018.

- Sardoğan, Mehmet E. - Karahan, Tevfik Fikret. “Kişilik Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 113-140. Ankara: Pegem Akademi. 2010.
- Sarı, Mediha. “Sense of School Belonging Among Elementary School Students”. *Cukurova University Faculty of Education Journal* 41/1 (2012), 1-11.
- Sarıer, Yılmaz. “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”. *Hacettepe University Journal of Education* 31/3 (2016), 1-19.
- Sarwar, Muhammad - Ashrafi, Ghulam Muhammad. “Students’ Commitment, Engagement and Locus of Control as Predictor of Academic Achievement at Higher Education Level”. *Current Issues in Education* 17/3 (2014).
- Şahin, Fikriye. *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Memnuniyetleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Savaş, Bağde Yılmaz. *Koro Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeylerine Etkisi*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Seligman, Martin E.- Maier, Steven F. “Failure to Escape Traumatic Shock”. *Journal of Experimental Psychology* 74/1 (1967), 1-9.
- Skinner, B. Frederic. “Science and Human Behavior”, (1953), 1-461.
- Skinner, Ellen A - Belmont, Michael J. “Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year”. *Journal of Educational Psychology* 85/4 (1993), 571-581.
- Slaten, Christoper D. vd. “School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions”. *Educational and Developmental Psychologist* 33/1 (2016), 1-15.
- Slavin, Robert E. *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. çev. Banu İnanc, ed. Galip Yüksel. Ankara: Nobel, 4. Basım, 2019.
- Sözer, Akif. “Göç, Toplumsal Uyum ve Aidiyet”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/28 (2019), 418-431.
- Staddon, J. E. R. – Cerutti, D. T. "Operant Conditioning." *Annual Review of Psychology* 54/1 (2003), 115-144.
- Stajkovic, Alex - Luthans, Fred. “Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches”. *Organizational Dynamics* 26 (1998), 62-74.
- Strauss, Linda - Volkwein, Fredericks J. “Comparing Student Performance and Growth in Two-Year and Four-Year Institutions”. *Research in Higher Education* 43/2 (2002).

- Şeker, Renan vd. “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (2004), 1-9.
- Şenel, Ayşe. *Norm Fazlası Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Algıları*. Pamukkale Üniversitesi, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, 2021.
- Tabachnick, B. G.- Fidell, L. S. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Person Education, 6. Basım, 2012.
- Taşkesen, Suat. *Modern Dünyaya Özgü Bir Aidiyet Anlatısı: Aidiyet Siyaseti*. Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018.
- Taşkın, Yaşar Oskay. *Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Tekin, İshak. “İlahiyat Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Lisansüstü Eğitim Farkındalıkları ve Lisansüstü Eğitim Niyetleri Arasındaki İlişkiler”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/2 (2022), 1374-1392.
- Tekin, Işıl. *Savunmacı Kötümserliğin Akademik Başarı, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2018.
- Tellefsen, Thomas - Thomas, Gloria Penn. “The Antecedents and Consequences of Organizational and Personal Commitment in Business Service Relationships”. *Industrial Marketing Management* 34/1 (2005), 23-37.
- Tezel, Zeynep Ece. *Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları ile Akademik Yılmazlıkları Arasındaki İlişkide Başarı Yönelimlerinin Aracılık Rolünün İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Thorndike, Edward. “Some Experiments on Animal Intelligence”. *Science* 7/181 (1898), 818-824.
- Tierney, Nicholas - Cook, Dianne. “Expanding Tidy Data Principles to Facilitate Missing Data Exploration, Visualization and Assessment of Imputations”. *Journal of Statistical Software* 105/7 (2023), 1-31.
- Tosun, Cemal. “Din Eğitiminde Motivasyon”. *Din Eğitiminde Motivasyon ve Verimlilik Sempozyumu (14-15 Mayıs 2016)*, 355-364. Balıkesir: Balıkesir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları/Eğitim-1, 2017.
- Trowler, Vicki. “Student Engagement Literature Review”. *The Higher Education Academy* 11/1 (2010), 1-70.
- Tutar, Hasan. “Örgütsel Eylemsizliği Açıklama Aracı Olarak Öğrenilmiş Çaresizlik”. “*İş, Güç*” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 9/4 (2007), 142-161.

- Tuzcuoğlu, Semai. “Motivasyon (Güdülenme)”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Ayşen Bakioğlu. 297-320. Ankara: Nobel, 2. Basım, 2018.
- Ulusoy, Yağmur - Duy, Baki. “Öğrenilmiş İyimserlik Psiko-Eğitim Uygulamasının Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akılcı Olmayan İnançlar Üzerindeki Etkisi”. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13/3 (2013), 1431-1446.
- Ülgen, Gülten. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel, 4. Basım, 2022.
- Vallerand, Robert J. - Blssonnette, Robert. “Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study”. *Journal of Personality* 60/3 (1992), 599-620.
- Vallerand, Robert J. vd. “The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education”. *Educational and Psychological Measurement* 52/4 (1992), 1003-1003.
- Van Herpen, Sanne G. A. vd. “A Head Start in Higher Education: The Effect of a Transition Intervention on Interaction, Sense of Belonging, and Academic Performance”. *Studies in Higher Education* 45/4 (2020), 862-877.
- Voelkl, Kristin E. “Identification with School”. *American Journal of Education* 105/3 (1997), 294-318.
- Vroom, V. H. *Work and Motivation*. Oxford, England: Wiley, 1964.
- Vural, Meltem. *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Aidiyetleri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Watson, John B. “Psychology as the Behaviorist Views it”. *Psychological Review* 20/2 (1913), 158-177.
- Wlodkowski, Raymond J. *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. NEA Distribution Center, Academic Blg, 1978. <https://eric.ed.gov/?id=ED159173>
- Yazıcı, Hikmet. “Motivasyon”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Yaşar Özbay - Serdar Erkan. 379-405. Ankara: Pegem Yayıncılık. 5. Basım. 2015.
- Yazıcı, Hikmet. “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”. *Kastamonu Education Journal* 17/1 (2009), 33-46.
- Yeniçikan, Sude. *The Relationship Between Self-Regulation Strategies and Academic Achievement at a University Context*. Çağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Yıldırım, İbrahim. “Akademik Başarımı Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2000), 167-176.

- Yıldız Arıganoğlu, Emine- Sarı, Mediha. “Ortaokul Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısı, Okula Aidiyet Duygusu ve Direnç Davranışlarının İncelenmesi”. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 12/2 (2022), 697-722.
- Yıldız, Mehmet Ali. “Bilişsel Terapi”. *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları*. ed. Zeynep Karataş - Yasemin Yavuzer. 315-355. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2024.
- Yıldız, Sevgi. “Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. ed. Emine Önder. 31-48. Ankara: Akademisyen Yayınevi. 2024.
- Yokuş, Gürol vd. “An Investigation about the Perceptions of Undergraduate Students Related to Higher Education Service Quality and Their Sense of Institutional Belongingness: Education Faculty Sample”. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 5 (2017), 1-18.
- Yöndem, Zeynep Deniz - Taylı, Aslı. “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Alim Kaya. 71-112. Ankara: Pegem Akademi. 5. Basım. 2010.
- Yukseloglu, S. Muge- Karagüven, M. Hulya. “Academic Motivation Levels of Technical High School Students”. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 106 (2013), 282-288.
- Yurt, Eyüp. “Türkiye’de Akademik Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmaların İncelenmesi”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2022), 95-112.
- Yurt, Eyüp - Bozer Özsera, Elif Nur. “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 14 (2015), 669-685.
- Yusufoğlu, Ömer Şükrü- Cerev, Gökçe. “Gençlerde Aidiyet Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisi: Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 29/2 (2019), 289-302.
- Yusupu, Reziwanguli. *Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Kararları ile Mükemmeliyetçilik, Öğrenme Motivasyonu ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Yüksel, Mehmet. “Öğretim Yöntem-Tekniklerinin Kullanımına Etki Eden Faktörler”. *Education Sciences* 3/3 (2008), 437-452.
- Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları. 2011.
- Aba Psikoloji. “Akademik Hayatta Stresle Başa Çıkma Önerileri”. Erişim 17 Mayıs 2025. <https://abapsikoloji.com/akademik-hayatta-stresle-basa-cikma-onerileri/>
- APA Dictionary of Psychology. “Motivation”. Erişim 21 Temmuz 2025. <https://dictionary.apa.org/motivation>

APA Dictionary of Psychology. “Self-Efficacy”. Erişim 23 Temmuz 2025.

<https://dictionary.apa.org/self-efficacy>

Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyon”. Erişim 19 Temmuz 2025.

<https://ilahiyat.akdeniz.edu.tr/tr/misyon-ve-vizyon-9377>

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyon”. Erişim 12 Ocak 2022.

<http://www.divinity.ankara.edu.tr/misyon-ve-vizyon/>

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Tarihçe”. Erişim 17 Ağustos 2025.

<https://www.divinity.ankara.edu.tr/tarihce/>

Aybek, E. C. “Data Preparation for Factor Analysis”. Erişim 15 Nisan 2021.

<https://shiny.eptlab.com/dp2fa/>

Boğaziçi Enstitüsü. “Aidiyet Ne Demek? Aidiyet Duygusu Nedir?”. Erişim 22 Eylül 2024.

<https://boenstitu.com/blog/aidiyet-ne-demek>

Douglas McGregor. “Theory X and Theory Y”. Erişim 26 Mayıs 2012.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7496611/mod_folder/content/0/SEB_LYO_McGregor_Thinker.pdf

Erdem Psikiyatri. “Öğrenilmiş Çaresizlik Nedir?”. Erişim 13 Ağustos 2024.

<https://www.erdempsiyatri.com/ogrenilmis-caresizlik-nedir>

Makü İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyon”. Erişim 19 Temmuz 2025.

<https://ilahiyat.mehmetakif.edu.tr/tr/content/15504/misyon-vizyon>

Oxford Learners Dictionaries. “Self-Determination”. Erişim 23 Temmuz 2025.

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/self-determination>

ÖSYM. “2025-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu”. Erişim 13 Ağustos 2025.

<https://www.osym.gov.tr/TR,33377/2025-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>

Prof. Dr. Kemal Arıkan. “İçsel Motivasyon mu Dışsal Motivasyon mu Daha İyi?” Erişim 18 Temmuz 2024.

<https://www.kemalarikan.com/icsel-motivasyon-mu-dissal-motivasyon-mu-daha-iyi.html>

Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. “Dışsal Motivasyon”. Erişim 23 Temmuz 2025.

<https://psikolojisozlugu.info/ansiklopedi/dissal-motivasyon/>

Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. “İçsel Motivasyon”. Erişim 23 Temmuz 2025.

<https://psikolojisozlugu.info/ansiklopedi/icsel-motivasyon/>

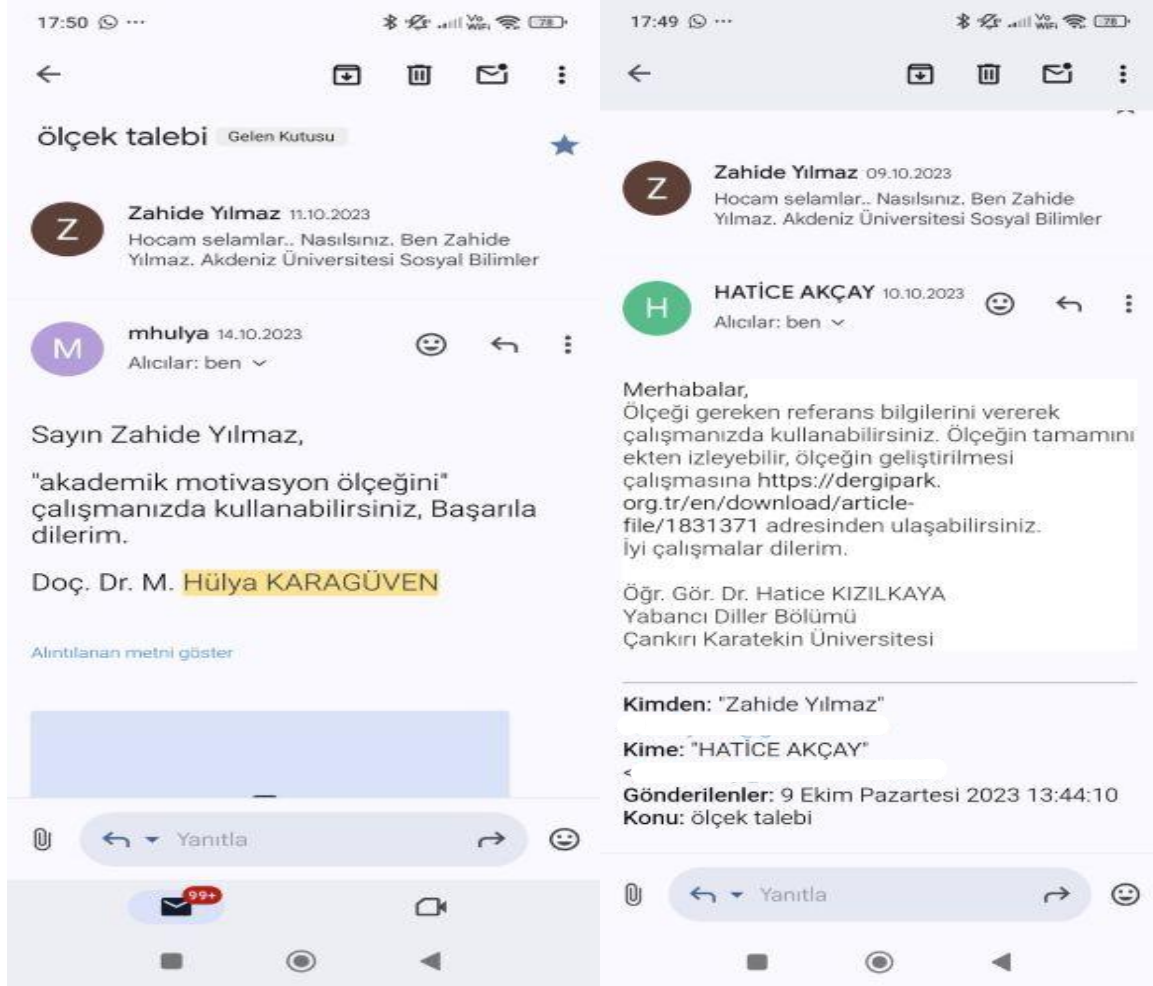
Prof Dr Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. “Öğrenilmiş Çaresizlik”. Erişim 21 Temmuz 2025.

https://www.psikolojisozlugu.com/searchapi1?search_api_views_fulltext=caresizlik

- Resmî Gazete. “Yürütme ve İdare Bölümü”. Erişim 19 Temmuz 2025.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110224.htm>
- Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. “Vizyon ve Misyon”. Erişim 19 Temmuz 2025. <https://ilahiyat.sdu.edu.tr/tr/kurumsal/misyon-ve-vizyon-8778s.html>
- TDV İslâm Ansiklopedisi. “İlahiyat Fakültesi”. Erişim 17 Ağustos 2025
<https://islamansiklopedisi.org.tr/ilahiyat-fakultesi>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. “Aidiyet”. Erişim 22 Eylül 2024.
<https://sozluk.gov.tr/?kelime=aidiyet>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. “Motivasyon”. Erişim 25 Eylül 2024.
<https://sozluk.gov.tr/?kelime=motivasyon>
- Üniversite(m) Platformu. “Yükseköğretim ve Üniversite”. Erişim 22 Eylül 2024.
<https://www.universitem.web.tr/yuksekogretim-ve-universite>

EKLER

EK-1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



EK-2. Veri Toplama Araçları**ARAŞTIRMA FORMU**

Bu ölçek formları, bir doktora tezi çalışması için ilahiyat fakültesi öğrencileri hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilecek veriler sadece akademik çalışmalar için kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsizsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Formlara isimlerinizi yazmanıza gerek yoktur. Ölçeklerdeki soruları dikkatlice okuyarak samimi bir şekilde aklınıza gelen ilk seçenekleri işaretlemeniz ve bütün sorulara cevap vermeniz çalışmanın daha iyi şekilde yapılmasına katkı sağlayacaktır. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Ölçekleri cevaplandırdığınız için teşekkür ederim.

Zahide YILMAZ

Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim
Dalı Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU1. **Cinsiyet:** K () E ()2. **Sınıf Düzeyi:** Hazırlık () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()3. **GANO:** 4. **Anne eğitim düzeyi:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()5. **Baba eğitim düzeyi:** İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()6. **Ailenin gelir durumu:**

20.000 altı () 20.001-50.000 arası () 50.001-100.000 arası () 100.001 üzeri ()

7. **Mezun Olunan Lise:**

İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi () Çok Programlı Lise ()

Diğer(Belirtiniz).....

AKADEMİK AİDİYET ÖLÇEĞİ

	Sevgili Öğrenciler, Aşağıda akademik davranışlarınıza yönelik çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen her bir madde için uygun bulduğunuz seçeneği yuvarlak içine alınız. Doğru veya yanlış yanıt yoktur. Kendi görüşünüzü içtenlikle ifade etmeniz önemlidir. Yardımınız için teşekkür ederim.	Hicbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla (Çoğunlukla)	Her zaman
1.	Kütüphaneye düzenli bir şekilde giderim.	1	2	3	4	5
2.	Kütüphanede araştırma yaparken ilgimi çeken başka kitapları da okurum.	1	2	3	4	5
3.	İnternet üzerinden kitap/makale/tez okurum/indiririm.	1	2	3	4	5
4.	Derslere düzenli şekilde katılırım.	1	2	3	4	5
5.	Derste sunum, konu anlatımı gibi görevlerde rol alırım.	1	2	3	4	5
6.	Ders esnasında notlar alırım.	1	2	3	4	5
7.	Günlük yaşamımdan tecrübelerimi dersin konusuyla ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
8.	Derslerde anlatılanları gerçekte ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5
9.	Derste aldığım notları sınavlara hazırlanırken kullanırım.	1	2	3	4	5
10.	Ders dışında öğretim üyeleriyle akademik sohbetler yaparım.	1	2	3	4	5
11.	Kariyer planlaması ve iş imkanları üzerine öğretim üyeleriyle iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
12.	Öğretim üyeleriyle okul dışında iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
13.	Akademik gelişimim üzerine öğretim üyelerinden görüş alırım.	1	2	3	4	5
14.	Öğretim üyeleriyle birebir iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
15.	Dersle ilgili anlamadığım konularda öğretim üyelerine danışırım.	1	2	3	4	5
16.	Öğretim üyelerinden aldığım yorum ve eleştirilere göre çalışırım.	1	2	3	4	5
17.	Öğretim üyelerini sınav ve ders beklentilerini iyi bilecek kadar tanırım.	1	2	3	4	5
18.	Üniversitede düzenlenen bilimsel etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
19.	Alanımla ilgili herhangi bir bilimsel etkinlikte konuşmacı ya da katılımcı olarak yer alma fırsatını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
20.	Üniversitede düzenlenen konser, sergi, söyleşi vb. etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
21.	Üniversitedeki öğrenci topluluklarının/gruplarının faaliyetlerini takip ederim.	1	2	3	4	5
22.	Üniversitede kafeterya, kütüphane, çalışma salonlarında arkadaşlarla grup çalışmaları yaparım.	1	2	3	4	5
23.	Üniversitede faaliyet veren kurslara (eğitici, sportif vb.) katılırım.	1	2	3	4	5
24.	Üniversitede düzenlenen sosyal sorumluluk projelerinde yer alırım.	1	2	3	4	5
25.	Üniversitede düzenlenen sosyokültürel etkinliklere (gezi,yürüyüş, tören vb.) katılırım.	1	2	3	4	5

AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	<u>NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?</u>	Hiç Uyumuyor	Biraz Uyumuyor	Orta Derecede Uyumuyor	Oldukça Uyumuyor	Tam Olarak Uyumuyor
	Sevgili Öğrenciler, aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadelerine uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız. Doğru veya yanlış yanıt yoktur. Kendinize en uygun olan seçeneği içtenlikle ifade etmeniz önemlidir. Yardımanız için teşekkür ederim.					
1.	Sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5
3.	Üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4.	Bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	1	2	3	4	5
5.	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibime geliyor.	1	2	3	4	5
6.	Derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
7.	Üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5
8.	İleride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	1	2	3	4	5
9.	Daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
10.	Aslında, istediğim iyi bir iş alanına girmemi sağlayacak.	1	2	3	4	5
11.	İlginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
12.	Önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5
13.	Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
14.	Şu da bir gerçek ki okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	1	2	3	4	5
15.	İleride iyi bir hayat yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5
16.	İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
17.	Meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5
18.	Önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
19.	Neden okula gittiğimi bilemiyorum açıkçası pek umurumda değil.	1	2	3	4	5
20.	Zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
21.	Kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.	1	2	3	4	5
22.	İleride daha iyi ücret alabilmek için.	1	2	3	4	5

		Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Olarak Uyuşuyor
23.	İlgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
24.	İnanıyorum ki birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	1	2	3	4	5
25.	Birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	1	2	3	4	5
26.	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1	2	3	4	5
27.	Üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
28.	Kendi kendime derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	Zahide YILMAZ
EĞİTİM DURUMU	
Önlisans	Anadolu Üniversitesi/ Açıköğretim Fakültesi/ İlahiyat (Önlisans) (2014-2016)
Lisans	Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat fakültesi (2016-2019)
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Felsefe ve Din Bilimleri (2019-2021)
Tez Konusu	Hamdi Mert'in Hayatı, Eserleri ve Din Eğitim-Öğretim Görüşleri
Doktora	Akdeniz Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Felsefe ve Din Bilimleri (2021-2025)
Tez Konusu	İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Aidiyet, Motivasyon ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Yabancı Dil / Diller	İngilizce, Arapça.
İŞ DENEYİMİ	
...-...	Bulunmamaktadır.
YAYINLAR	
Göküş, Şeref - Yılmaz, Zahide (2024), "Eski Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı Hamdi Mert'in Yaygın Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", <i>Mizanü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi</i> (18), 281-310.	
Göküş, Şeref - Yılmaz, Zahide - Ayten, Mukadder - Kocaman, Kasım (2024), "Tohum Dergisinde İmam-Hatip Okulları", <i>İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi</i> 9(2), 285-316.	
Yılmaz, Zahide - Göküş Şeref (2023), <i>Hamdi Mert Hayatı, Eserleri ve Eğitim Anlayışı</i> , İlahiyat Yayınları, Ankara.	
Göküş, Şeref - Yılmaz Zahide - Bilge, Şadiye Sümeyye (2022), "The Possibility Of The Faculty Of Theology Under The Roof Of A Research University", <i>Din Bilimleri Akademik Araştırmalar Dergisi</i> 22(2), 757-784.	
Göküş, Şeref - Yılmaz, Zahide (2022). "Huzurevlerinde Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Hizmeti Verecek Bir Personelde Bulunması Gereken Vasıflar", <i>Bilimname</i> (48), 567-600.	
Göküş, Şeref - Şahin, Mehmet - Yılmaz, Zahide (2021), "Cumhuriyet Dönemi Türkçe Hutbe Tartışmaları ve Ali Vahid Üryanizade'nin "Türkçe Hutbeler" Adlı Kitabı Üzerine Bazı Değerlendirmeler", <i>TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi</i> (31), 130-163.	
Yılmaz, Zahide (2021), <i>Hamdi Mert'in Hayatı, Eserleri ve Din Eğitim-Öğretim Görüşleri</i> , (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.	
Göküş, Şeref - Yılmaz, Zahide (2021). "Huzurevlerinde Din Eğitimi ve Manevi Danışmanlık Hizmeti Verecek Personelde Olması Gereken Nitelikler". in 14th International Congress on Social Studies with Recent Researches held on October 29th-31th, 2021 in Antalya. (Özet Bildiri)	

