

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
2016-YL-079**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYON
KAYNAKLARI VE KARAR VERME
STRATEJİLERİ**

**HAZIRLAYAN
Nilgöl AKTAŞ**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR**

AYDIN-2016

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nilgöl AKTAŞ tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri” başlıklı tez, 02/09/2016 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan : Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	ADÜ	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR	ADÜ	
Üye : Yrd.Doç. Dr. İlker CİRİK	MSGSÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim KurulununSayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ
Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

....../.../2016

Nilgöl AKTAŞ

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYON KAYNAKLARI VE KARAR VERME STRATEJİLERİ

Nilgöl AKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

2016, 83 sayfa

Araştırmada, lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarını (aile desteği ve sınıf ortamı etkisi) kullanıp kullanmadıkları, karar verme stratejilerinin neler olduğu ve dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Anketi ve Ergenlerde Karar Verme Stratejileri Ölçeği kullanılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, İzmir ilinin Konak ve Buca İlçelerinde 488 öğrenci ile yürütülmüş ve elde edilen veriler SPSS 23 paket programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, Fen Lisesi öğrencilerinin, ailelerinden aldıkları destek ile sınıf ortamı koşullarına göre motivasyon süreçlerini kullandıkları görülürken, Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ise sözü edilen dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmadıkları görülmektedir. Lise öğrencilerinin karar verme süreçlerinden, “öz saygı” ve “ihtiyatlı seçicilik” stratejilerini kullanma sıklıkları, Anadolu Lisesi öğrencilerinde üst düzeyde iken Fen Lisesi öğrencilerinin, sözü edilen süreçleri kullanma sıklıkları düşük düzeyde gözlemlenmiştir. Karar verme sürecinde, erkek öğrencilerin, “öz saygı” ve “umursamazlık” düzeyleri kızlara göre daha yüksek iken, kız öğrencilerin “panik” düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir..

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Dışsal Motivasyon, Motivasyon Kaynakları, Karar Verme Stratejileri, Lise Öğrencileri.

ABSTRACT

MOTIVATION RESOURCES AND DECISION MAKING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Nilgöl AKTAŞ

Master Thesis, Department of Education Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Meltem YALIN UÇAR

In research, high school students' intrinsic motivation resources which are extrinsic motivation resources (parent support, learning environment effect) effective; also what decision making strategies are; whether between extrinsic motivation resources and decision making strategies are relation which is tried to understand. In study, using the Sources of Motivation for Students Questionnaire' and 'Adolescent Decision Making Questionnaire', existing situation is tried to be described. In Research is studied with 488 student in İzmir province Konak and Buca district; and obtained data is analyzed using SPSS package version 23.

Result of the study, that science high school students using motivation process, according to parent support and learning environment conditions but anatolian high school students don't use the motivation resources determined. "Decision making" process, frequency of using self esteem and vigilance strategies, just as anatoian high school students' level is reached high level but science high school students' frequency of using the process is low level is reached is understood. In the decision making process, male students' self esteem and complacency levels are high than female students; female students' panic levels are more than higher determined.

KEY WORDS: Extrinsic motivation, Motivation Resources, Decision Making Strategies, High School Students.

ÖNSÖZ

Eğitim, insana yapılan bir yatırım ve insanın kişiliğini besleme süreci olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda ‘istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci’ olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir (Senemoğlu, 2013: xxvii). Sözü edilen bilgi ve becerilerin formal eğitim sürecinde aktarılabilmesi ve kalıcılığın sağlanabilmesi için öğrencilerin motivasyonları ve ergenlik sürecinde olan lise öğrencilerinin, motivasyon kaynaklarına bağlı olarak verdikleri kararlar ve bu kararların süreç ve sonuçları bireyin kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenlerle, bu çalışmada içsel motivasyon süreçlerini işe koşmaları gereken lise öğrencilerinin “dışsal motivasyon kaynaklarına” ne ölçüde bağlı oldukları ve yaşamlarında verdikleri kararların nitelikleri ile motivasyon referansları arasındaki ilişki anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın şekillenmesi, planlanması ve raporlaştırılmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Tez hazırlama sürecinde deneyim ve bilgisiyle bana her konuda yardımcı olan, sabırla destekleyip yön veren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR’ a çok teşekkür ederim.

Çalışmamda deneyimleri ve önerileriyle beni destekleyen Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK’ a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama safhasında aşamasında yardımcı olan Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ve akademisyenler ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Konak ve Buca ilçelerinde araştırma yaptığım okullardaki lise öğrencileri, öğretmenler ve okul müdürlerine çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın her aşamasında titizlikle bana yardımcı olan, verdiği öneriler ve motive eden söylemleriyle beni destekleyen değerli eşim Serdar AKTAŞ’ a teşekkürü bir borç bilirim.

Nilgöl AKTAŞ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
SİMGELER DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xix
EKLER DİZİNİ.....	xxi
GİRİŞ.....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Motivasyon Kaynakları.....	8
2.1.1. Motivasyon ve Önemi.....	8
2.1.2. Motivasyon Kaynakları.....	11
2.1.3. İlgili Araştırmalar.....	15
2.2. Karar Verme Stratejileri.....	21
2.2.1. Karar Verme ve Önemi.....	21

2.2.2. Ergenlerde Karar Verme.....	23
2.2.3. Karar Verme Süreci.....	24
2.2.4. Karar Verme Kuramları.....	27
2.2.4.1. Gelatt'ın karar verme modeli.....	28
2.2.4.2. Krumboltz'un kariyer kararlarıyla ilgili sosyal öğrenme kuramı.....	28
2.2.4.3. Baron'un fayda kuramı.....	30
2.2.4.4. Janis ve Mann'ın çatışma kuramı.....	31
2.2.5. Karar Verme Stratejileri.....	32
2.2.6. İlgili Araştırmalar.....	34
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veriler ve Toplanması.....	40
3.3.1. Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Anketi(ÖYMKA).....	40
3.3.2. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği(EKVÖ).....	41
4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUM.....	42
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	63
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	83

SİMGELER DİZİNİ

EKVÖ	: Ergenlerde Karar Verme Ölçeği
YKV	: Ergenlikte Yargılama ve Karar Verme
ÖYMK	: Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Motivasyon ile İlgili Kuramlar (Woolfolk, 2010/2015).....	15
Şekil 2.2. Karar Verme Sürecine Klasik Yaklaşım (Deniz, 2004).....	26
Şekil 2.3. Akılcı Karar Verme Süreci (Kuzgun, 1992).....	27
Şekil 2.4. Bilişsel Karar Verme Stilleri (Deniz, 2004).....	32

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.1. Normallik Testi.....	42
Çizelge 4.2. Araştırma Değişkenlerinin Betimsel Analizi.....	43
Çizelge 4.3. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Dışsal Motivasyon Kaynakları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	45
Çizelge 4.4. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	46
Çizelge 4.5. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	47
Çizelge 4.6. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	48
Çizelge 4.7. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	49
Çizelge 4.8. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	51
Çizelge 4.9. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	52
Çizelge 4.10. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	54
Çizelge 4.11. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	55
Çizelge 4.12. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	56
Çizelge 4.13. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi.....	58
Çizelge 4.14. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Motivasyon Kaynakları Arasındaki İlişki Analizi (Korelasyon).....	60

EKLER DİZİNİ

EK 1. Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Anketi.....	79
EK 2. Ergenler için Karar Verme Ölçeği.....	80



GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insana yapılan bir yatırım ve insanın kişilik gelişimini besleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (2013: xxix), eğitim hakkında: “İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının, bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir.” demiştir. Bruner, eğitimin genel amacının, mükemmel insanı yetiştirmek olduğunu ifade ederken, eğitimciler de uzun yıllar bu amaçla farklı yaklaşımlar üzerinde çalışmalarına devam etmişlerdir. Bu çabalara rağmen, “eğitim” kavramı üzerinde henüz bir fikir birliğine ulaşılmamıştır. Eğitimde birçok özel etkenin, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili olduğu bilinmektedir. Bu etkenlerden bazıları; motivasyon, karar verme, tutum, problem çözme becerisi, özgüven, öz-yeterlik ve ilgi gibi kavramlardır.

Öğrenme sürecine aktif katılımı sağlayan önemli değişkenlerden biri, motivasyondur. Woolfolk (2006), motivasyonu davranışı uyaran, yönlüten ve sürdüren içsel durum olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile motivasyon, öğrencinin harekete geçmesi, eylemde bulunması ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesidir. Ayrıca motivasyonun her düzeydeki akademik yaşantı sürecinde etkili olduğu ve her tipteki başarılı davranışın önemli bir unsuru olduğu da bilinmektedir.

Bireyin harekete geçmesini sağlayan amaç ve tutumların neler olduğu motivasyon kaynakları olarak tanımlanabilir. Motivasyon kaynakları genel anlamda; “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyon, öğrenmeye ve anlamlandırmaya yönelik isteklilik durumu, dışsal motivasyon ise dışarıdan gelen ödüller için uyarılma durumu olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda içsel motive olan bireylerin bazı farklılıkları olduğu tespit edilmiştir. İçsel motive olan bireylerin problem çözme ve yaratıcı

düşünme becerileri gibi düşünme becerilerini daha aktif kullandıkları ve akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ryan ve Deci (2000): bu kişilerin “yaşamsal aktivitelerden daha fazla tatmin oldukları ve psikolojik yapılarının da daha iyi olduğu belirlendiği” ifade etmiştir. İçsel motivasyonu yüksek bireyler hem sosyal yaşamlarında hem de akademik başarılarında dışsal motivasyona sahip bireylere göre daha iyi performans gösterdiği bilinmektedir. İlgili çalışmalarda genellikle içsel motive davranış sonuçlarının incelenmesinin önemli olduğu üzerinde durulmuş, dışsal motivasyon üzerinde fazla durulmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada dışsal motivasyon kaynaklarının (Aile desteği ve sınıf ortamı etkisi), öğrencilerin motivasyonunu ne ölçüde ve nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Öğrencilere yönelik motivasyon anketi ile; “Başarılı olduğumda ailem beni ödüllendirir”, “Başarılı olduğumda öğretmenim beni ödüllendirir”, “Başarısız olduğumda ailem beni cezalandırır”, “Evimde internet ortamı var”, “Okulda öğretmenim bana derslerimde yardım ediyor” gibi sorular ile öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen aile desteği ile sınıf ortamının etkileri incelenmiştir.

Eğitimi etkileyen bir diğer önemli etken de karar vermedir. Varış (1994): “eğitimin ana amaçlarından birinin bireylerin başarılı kimlik geliştirerek mutlu bir yaşam sürdürmelerine, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmak.” olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmacılar, karar vermeyi beş basamakta ele almaktadır. Bunlar: seçeneklerin oluşturulması, amacın belirlenmesi, seçeneklerin avantajları ve dezavantajlarının belirlenmesi, seçeneklerle ilgili bilgi toplama, gözden geçirme, planlama ve uygulama basamaklarıdır. Araştırmacılar bireyin bu basamakları kullandığında etkili karar verdiğini vurgulamışlardır.

Karar vermeyle ilgili alanyazın incelendiğinde, özellikle ergenlerin günlük hayatlarında, okul ve meslek seçimine ilişkin kararlarında yardımcı olmak için nasıl karar verdiklerini ve karar verirken kullandıkları stilleri belirleyen çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Karar verme stilleri, genellikle olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir. Çolakkadıoğlu (2010), karar verme durumunda birey, “karar verme basamakları uygulanarak karar verildiğinde olumlu karar verme, karar verme basamaklarından biri atlanıldığında, yeterli zaman ayrılmadığında veya başka birine sorumluluk aktarıldığında ise olumsuz karar verme stili kullanıldığını” ifade etmektedir. Buna göre bireyler

içinde bulundukları duruma göre, bu stillerden birini kullanabilir. Mann vd. (1989), “karar vermede olumsuz başa çıkma stilini kullanan bireylerin ise uygulanan beceri eğitimi programlarında olumlu başa çıkma stilini kullanmaya başladıklarını” belirtmişlerdir. Yine Janis ve Mann (1977)’in yaptıkları çalışmada dört karar verme stili belirlemişlerdir. Karar verme konusunda çalışma yapan araştırmacılar bu dört karar verme stillinden “sorumluluktan kaçma, umursamazlık ve panik” stillerini uyumlu olmayan karar verme stili, “ihtiyatlı-seçiciliği” ise uyumlu karar verme stili olarak ifade etmektedirler. Mann vd. (1989) geliştirdikleri “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” (EKVÖ)’nde bu dört karar verme stillerine Karar Vermede “Özsaygı” olarak bir boyut daha eklemişlerdir. Bu boyutun da ‘karar vermede uyumlu ve istendik bir özellik’ olduğu belirtilmiştir. Schvaneveldt ve Adams (1983), ergenlerin karar verme ile başa çıkmada kullandıkları stillerin zaman baskısına, cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, olaylara ve yaşa göre değiştiğini tespit etmişlerdir.

EKVÖ ile “Karar verme yeteneğime güvenirim.”, “Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissederim.”, “Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.” gibi sorular ile öğrencilerin karar vermede hangi stratejileri kullandıkları, hangi kişilik yapılarına sahip oldukları anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin; öz saygı, ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, sorumluluktan kaçma ve panik gibi karar verme stratejilerinden hangilerini kullandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşam tercihlerini etkileyecek olan karar verme becerilerini geliştirilmesi ile karar vermede yaşadıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm yollarının neler olduğu üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada, “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynak Anketi” ve Mann vd. (1989) tarafından geliştirilen Çolaklıoğlu tarafından da Türkçeye çevrilen “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” (EKVÖ) kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin “dışsal motivasyon kaynakları (aile desteği ve sınıf ortamı)” ile karar verme stratejilerinin; okul türü, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, kararlarında etkili olan kişi ve başarıma isteğinin kaynağı değişkenlerine göre ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, motivasyon kaynaklarından, dışsal motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı faktörü) etkili olup olmadığı, ayrıca karar verme stratejilerinin neler olduğu ve dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. Lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynakları (aile ve sınıf ortamı);
 - 1.1. Okul türü değişkenine göre nasıldır?
 - 1.2. Cinsiyet değişkenine göre nasıldır?
 - 1.3. Okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre nasıldır?
 - 1.4. Aylık gelir düzeyi değişkenine göre nasıldır?
 - 1.5. Akademik başarı değişkenine göre nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin karar verme stratejileri;
 - 2.1. Okul türü değişkenine göre nasıldır?
 - 2.2. Cinsiyet değişkenine göre nasıldır?
 - 2.3. Okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre nasıldır?
 - 2.4. Aylık gelir düzeyi değişkenine göre nasıldır?
 - 2.5. Akademik başarı değişkenine göre nasıldır?
3. Lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynakları (aile ve sınıf ortamı) ve karar verme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik döneminde verilen kararlar bireyin sağlığı, psikolojik uyumu, mesleği ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek doğurgulara sahiptir (Ersever, 1996). Ergenlik döneminde verilen kararlar, gelecekte uygun yaşam koşullarının oluşmasını sağlayabilirken, bu koşulları sınırlı hale de getirebilir. Karar verme stratejileri ve motivasyon kaynakları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlerin yaş düzeyi ilerledikçe ve ilgili alandaki tecrübeleri arttıkça karar verme yeterliliğinin arttığı vurgulanmıştır. Bandura (1986), öğrenmenin büyük bir kısmının diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek oluştuğunu söylemektedir. Çocuklar, sürekli etkileşimde bulundukları kişileri taklit etme eğilimindedirler. Buradan yola çıkarak karar verme davranışı incelendiğinde ergenin, kararlarında istenen sonuçlar olan “ebeveynin karar verme stilini” model alabilir. Ergenin yaş düzeyi arttıkça uyumlu karar vermeleri (öz saygı, ihtiyatlı seçicilik) de artmaktadır. Ergenlerin yaşam boyu doğru ve tutarlı kararlar verebilmesi ve kendi kararlarının kendilerinin alabileceği düzeye gelmeleri gerekmektedir. Bu gelişim dönemindeki bireylerin içsel motivasyon ile doğru kararlar almaları beklenmektedir. Ancak hala dışsal motivasyona ihtiyaç duyuluyorsa ergenin kişilik gelişimi ile ilgili eksiklikler olduğu düşünülmelidir. Çünkü bu öğrenciler, dışsal motivasyona ihtiyaç duyuyorlarsa yaşam boyu kendi başlarına karar vermelerinde uyumsuz karar verme (panik, umursamazlık, sorumluluktan kaçınma) durumları ile karşılaşabilirler. Eğer öğrenciler dışsal motivasyona gerek duymuyorlar ise karar verme süreçlerinde başarılıdır diyebiliriz. Tüm bu süreçlerin teknik detaylarını ortaya koyması ve dolayısı ile ergenlerin evrensel gelişim düzeyi özelliklerini taşıyıp taşımadıklarını ortaya koyması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Anketi ve Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) örneklemde yer alan öğrenciler tarafından içten bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1) Araştırma sonuçları, İzmir ili Konak ve Buca ilçelerindeki devlete ait ortaöğretim kurumlarından çalışma grubuna dahil edilen; Buca Fen Lisesi, Atatürk

Anadolu Lisesi, Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Meslek lisesinden 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında devam eden 11.sınıflar içerisinde 488 öğrenci ile sınırlıdır.

2) Araştırmada karar verme stratejilerine ilişkin ölçüm EKVÖ' nün ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3) Araştırmada motivasyon kaynaklarından “dışsal motivasyona” ilişkin ölçüm “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracı”nın ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Bireyin harekete geçmesi, eylemde bulunması ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. Deci ve Ryan (2000)'a göre: “içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk” olmak üzere üç çeşit motivasyon kaynağı bulunmaktadır.

Dışsal Motivasyon: “Ödül ve ceza gibi dışsal nedenlerle ortaya çıkan motivasyondur” (Woofolk, 2010/2015: 758).

Motivasyon Kaynakları Tanımı: Motivasyonun ortaya çıkmasını, sürekliliğini ve düzeyini etkileyen faktörler olarak tanımlanmaktadır.

Karar verme: Bireyin “bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Karar Verme Stratejileri: “Bireyin, karar vermesi gereken bir durumla karşılaştığında, nasıl davranacağını belirlemesi işlemine denir” (Kuzgun, 1992, Ersever, 1996).

İhtiyatlı-Seçicilik (Vigilance): “Bireyin karar vermesi gereken durumlarda bir dizi alternatifi dikkatlice araştırması ve alternatiflerin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmesidir” (Friedman ve Mann, 1993: 188).

Panik (Panic): “Bireyin karar vermesi gereken durumlarda yeterli zamanı yoksa kendisini stresten ve çatışmadan kurtarmaya yönelik verdiği kararlardır” (Friedman ve Mann, 1993: 188).

Umursamazlık (Complacency): “Bireyin karar vermesi gereken durumlarda sanki verilecek bir karar yokmuş gibi davranmasıdır” (Friedman ve Mann, 1993: 188).

Sorumluluktan Kaçma (Cop-Out): “Bireyin karar vermesi gereken durumlarda karar vermeyi erteleme veya sorumluluğu başkasına yüklemesidir” (Friedman ve Mann, 1993: 188).



2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Motivasyon Kaynakları

2.1.1. Motivasyon ve Önemi

Latince de motivasyon kelimesi “movere” olarak ifade edilmektedir. Karşılığı ‘hareketlendirme, hareket ettirme’ dir. Genellikle motivasyon, davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır. “Motivasyon kavramı psikoloji literatüründe inceleme altına alınmış bir olgudur. Bu yüzden de konuyla ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır” (Çöğür, 2010: 12).

- Şimşek vd.(1998), motivasyon ile ilgili farklı tanımlamalardan bahsetmektedirler. Bu tanımlamalar:
- “İnsanların kendi amaçları doğrultusunda istedikleri şekilde davranmaları”
- “Bireyleri, onların özel bir tavırla hareket etmelerine, davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu”
- “Bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine çabuk ve derhal yapılan etki”
- “Eylemin güdülerin etkisiyle birlikte fiiliyata dönüştürülmesi” şeklindedir.

Birkan (2009: 45), motivasyonu elde etmek için bir takım ihtiyaçların giderilmesinin şart olduğu, bu ihtiyaçların giderilmemesi durumunda ise tatminsizlik olacağını belirtmektedir. Bireyin sahip olduğu güdüleri oldukça değişkendir ve bu nedenle farklı durum ve zamanlarda, farklı davranışları gösterebilir. Birkan (2009: 45) bunun sebebini, bireyin öncelikli ihtiyaçlarını gidererek tatmin olma çabası olarak açıklamıştır. Bu temel ihtiyaçları; fizyolojik, güvende olma, bir gruba ait olma ve statü kazanma olarak belirtmiştir. Aynı işi yapan ancak hedefleri ve amaçları farklı olan insanlar vardır. Örneğin aynı yerde ve aynı pozisyonda iki çalışandan ilkinin öncelikli amacı; kariyer yapmak ve işinde yükselmek iken, diğer çalışanın öncelikli amacı ise; ailesini rahat geçindirebilmek için para kazanmak olduğu belirtilmiştir. Yine aynı motivasyonda farklı eylemler yapanlar da olmaktadır. Buna örnek olarak; amacın kilo vermek

olduğu bir durumda, bazıları spor yapmakta, bazıları diyetle başlamakta, bazıları da hem spor yapmakta hem de diyetle başlamaktadır.

Artan (1986: 120), insanın temel ihtiyaçlarını: “fizyolojik ihtiyaçlar, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden, doğal ve yaşamın sürdürülmesi için doyurulması gerekli olan beslenme, barınma vb. gibi; toplumsal ihtiyaçlarını ise genelde sonradan öğrenilen ve insanın toplum içinde yaşaması sonucu ortaya çıkan, sevilme, saygınlık, bağlılık gibi” ihtiyaçlar olarak belirtmiştir.

Her kurum ve organizasyon hedefe giden yolda çalışanlarını en iyi nasıl motive edeceğini araştırır. Okul, eğitim hedeflerine ulaşmada bir öğretim aracıdır. Eğitim yöneticileri her zaman okuldaki koşulları geliştirip, okuldaki performansları üst düzeye getirmeye çalışırlar. Öğretmenler zaman zaman farklı metodlar kullanarak aktivitelerle öğrencileri motive ederek öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Önen ve Tüzün, (2005: 104), eğitimin, “birçok farklı koşulda insanları motive etmenin en güzel” aracı olduğu ve bununla bireyin, yeni bilgi ve beceriler kazandığı üzerinde durmuşlardır.

Eğitimde görülen sorunlardan bazıları motivasyon eksikliği ve öğrencileri motive etmedeki zorluklar olmuştur. Eğitimciler öğrencileri iyi motive ederek öğrenmeyi üst düzeye çıkarmayı hedefler. Öğretmenler sınıf ortamını düzenleyerek öğrencilerin sınıf arkadaşlıklarını geliştirirler. Bununla birlikte öğrencilerin okul ve sınıf aktivitelerine katılım ile öğrenme arzularını artırarak iyi bir akademik başarı sağlamayı hedeflerler. Çünkü motivasyon öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etkidir. Öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu arttırabilmeleri için, onların öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamaları, amaca uygun bir eğitim hazırlamaları ve başarılı davranışlarını pekiştirmeleri gerekmektedir.

Ergen (2009: 23), öğrenme ortamı için öğretmenlerin: “motivasyonlarının sağlanması öğretmenlerin sosyal gereksinimleri başta olmak üzere gereksinimlerinin karşılanmasıyla” sağlanacağını belirtmiştir. Öğretmenlerinin motivasyonlarını sağlama için okuldaki yöneticilerinin, etkin liderlik özelliklerini göstermeleri gerekmektedir.

Tümgan (2006: 45): “eğitimde fırsat eşitliği prensibini gerçekleştirerek, çalışanlarını mesleki bilgi, sosyal ve insancıl ilişkilere yönelik eğiten kurumlar

alışanlarının güveninin, inancını kazanarak kuruluşa olan bağlılığını” sağlayabileceğini belirtmiştir.

Motive olmak, bir hedefe doğru enerjik bir şekilde ilerlemektir. Woolfolk (2010/2015: 763), ‘Davranışlarımızı harekete geçiren ve yönlendiren şey nedir’ sorusuna, yanıt olarak; dürtüler, temel istekler, ihtiyaçlar, korkular, hedefler, sosyal baskı, kendine güven, ilgiler, merak, inançlar, değerler, beklentiler vb. cevaplarının verilebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte motivasyon konusunda çalışan psikologlar şu beş temel soru üzerine yoğunlaşmıştır:

• İnsanlar davranışları ile ilgili nasıl seçimler yaparlar? Örneğin neden bazı öğrenciler ödevlerini yapmayı tercih ederken, diğerleri televizyon izlemeyi tercih ederler?

- Başlamak ne kadar zaman alır? Neden bazı öğrenciler ödevlerini yapmaya hemen başlarken, diğerleri bunu sürekli erteler?
- Seçilen bir aktivitede, katılım yoğunluğu seviyesi nedir? anta açıldığında, ğrenci yapacakları üzerine yoğunlaşıyor mu, yoksa isteksiz bir şekilde mi davranıyor?
- Kişinin vazgeçmesine veya azimle devam etmesine neden olan unsurlar nelerdir? Öğrenci, Shakspeare ile ilgili verilen devi yapmak için tüm eseri okuyacak mıdır, yoksa birkaç sayfadan sonra kitabı bir kenara mı atacaktır?
- Öğrenci bir aktivite ile ilgilenirken neler düşünmekte ve hissetmektedir? Öğrenci kendisini yetkin hissederek Shakspeare’i okumaktan hoşlanıyor mu, yoksa sadece gelecek sınavı düşünüp endişeleniyor mu?(Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Pintrich ve arkadaşları; seçim yapmak, başlamak, yoğunluk, direnç veya duygular ve hisler alanlarını temel alarak motivasyonla ilgili problemlere çözüm aramıştır.

Motivasyon ğrencinin ğretim sürecinde çok önemlidir ve ğrenci öğrenmeye motive olmalıdır. Motive olan ve olmamış öğrencilerin öğrenme durumları farklılıklar sergilemektedir. Fidan (1986), motive olmuş öğrencilerin; davranışın yapılması için gayret sarf etme, zaman harcamaya isteklilik, dikkat etmede süreklilik, odaklaşma, kendini verme, ilgi duyma, sonuca gitmede istekli ve kararlı olmak ve vazgeçmeme davranışlarını sergilediklerini belirtmektedir.

Yalın Uçar ve Kızıldağ (2014) motivasyonu “öğrenme sürecine aktif katılımı sağlamanın en önemli değişkeni” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca motivasyonu “Öğrencinin, harekete geçmesi, eylemde bulunması ve bu eylemini istekli bir şekilde sürdürmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerini öğrenmeye istekli duruma getirirken öğrencisinin motivasyon durumunu ve düzeyini bilmesi gerekmektedir.” şeklinde açıklamışlardır.

2.1.2. Motivasyon Kaynakları

Gardner (1985) motivasyonu, hedef, çabalama, hedefe olan arzu ve istek ve amaca götüren istendik davranış olmak üzere dört temel üzerinde açıklamıştır. Bazı psikologlar motivasyonu kişisel özellikler veya bireysel özellikler açısından açıklamıştır. Örneğin bazı öğrenciler başarıdan çok hoşlanırlar ve başarmak için çok fazla çaba sarf ederler; bazı öğrencilerin ise sınav korkusu vardır ve sınava girmekten kaçınabilirler. Bazı psikologlar da motivasyonu geçici bir durum olarak görürler. Örneğin ertesi gün sınavı olan öğrencinin notlarına göz gezdirmesi onu motive edebilir. Yani öğrencinin notlarına göz gezdirmesinin sebebi öğrenme isteği ya da sınav için hazırlık yapıyor olması olabilir. Motivasyona bakıldığında bireyin ihtiyaçları, ilgisi, merakı gibi kişisel faktörlere dayandığı gibi ödüller, sosyal baskı, ceza vb. gibi dışsal, çevresel faktörlere de dayandığı görülmektedir.

Woolfolk (2010/2015: 763), içsel motivasyonu, bireyin kişisel ilgilerinin peşinden giderken ve yeteneklerini ortaya koyarken, zorlukları yenmek için gösterdiği doğal eğilimler olarak tanımlamaktadır. Birey içsel olarak motive olduğunda, herhangi bir dürtü veya cezaya ihtiyaç duymaz; çünkü yaptığı aktivitenin kendisi tatmin edici ve ödüllendiricidir. Eğer birey bir ödül için, cezadan kaçınmak için, öğretmeni memnun etmek için veya başka bir sebepten ötürü bir şey yapıyorsa o zaman dışsal motivasyon etkin demektir. Dışsal motivasyon etkin ise yaptığımız aktivite bizi pek ilgilendirmez; o aktiviteden kazanacaklarımızla ilgileniriz.

Motivasyonla ilgili içsel ve dışsal motivasyon kavramlarını açıklayan araştırmacılara göre, sadece davranışın içsel motivasyon mu yoksa dışsal motivasyon dahilinde olup olmadığını anlayamayız. Woolfolk (2010/2015: 763), bu iki motivasyon arasındaki temel farkın bireyin eyleme geçme sebebi olarak açıklamaktadır. Yani davranışın nedensellik odağının içsel ve dışsal olmasından kaynaklanmaktadır. Woolfolk (2010/2015: 763), öğrencilerin ortaya koyduğu

eylemlerin içsel nedenlere bağlı olduğu motivasyonu içsel motivasyon, ödül ve ceza gibi dışsal nedenlerle ortaya çıkan motivasyona dışsal motivasyon ve davranışın durumunu yani içsel veya dışsal olmasını nedensellik odağı olarak tanımlamaktadır.

Ryan ve Deci (2000), motivasyon kaynaklarını: “Özerklik teorisini (Self-Determination Theory) temel alarak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç tür motivasyon” olarak tanımlamıştır. Özerklik, bireyin tercihlerini tecrübe etmesi ve tercihlerde bulunması anlamına gelmektedir. Kuram olarak: “Özerklik ise bireyin kendi hedeflerini belirlemesi, bu hedeflerine ulaşabilmek için önceliklerini belirleyerek motive olması ve sorumluluk üstlenmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Özerklik teorisinde bireyler doğuştan içsel uyarılma ve öğrenme isteğine sahiptir (Deci, 1975). “İçsel motivasyon”, bir etkinliği tatmin olduğu ve zevk aldığı için yapma ve sürdürme dürtüsüdür (Deci, 1975). Vallerand vd.(1992), içsel motivasyonu: “bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt başlığa” ayırmıştır.

Vallerand vd. (1992) bilmeye yönelik “içsel motivasyonu”, bireyin yeni bir şeyi anlama, keşfetme veya öğrenmelerinden aldığı tatmin ve zevkten dolayı devam ettirmesi olarak açıklamaktadır. Örneğin, doğayı öğrenmekten zevk alan bir öğrencinin belgesel seyretmesi, bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Bireyin yeni bir şeyler ortaya koymaktan ya da bir şeyi başarmaktan dolayı aldığı zevk için harekete geçmesi başarmaya yönelik içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, sınavlarında başarılı olmaktan dolayı mutlu olan bir öğrenci, derslerine daha verimli çalışması başarmaya yönelik içsel motivasyonun yüksek olduğunu göstermektedir. Bireyin, bir davranışta bulunurken ya da iş yaparken sadece ona istekli olması veya ondan zevk aldığı için yapması uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılmaktan zevk aldığı için okula gitmek istemesi uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur.

Ryan ve Deci (2000), bireylerin davranışlarını dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleştirme dürtüsünü dışsal motivasyon olarak açıklamaktadır. Onlara göre: “öğrenciler takdir kazanmak, ödül almak veya olumsuz eleştirilerden kaçınmak için öğrenmeye istekli” davranmaktadırlar. Vallerand et all. (1992), dışsal motivasyonu: “dış düzenleme-dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal

motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört başlığa” ayırarak incelemişlerdir. Dışsal motivasyonu olan bireyler davranışı baskıdan kurtulmak veya bir ödül almak için yaparlar. Örneğin bir öğrenci sınavdan bir önceki gece çalışmasının iyi öğrencilerden beklenen bir davranış olduğunu düşünmesi içe yansıyan dışsal motivasyona bir örnektir. Ryan ve Deci (2000), birey için davranışın önemli ve değerli hale gelmesi, kendi tercihini yapmış gibi algılanmaya başlanmasının belirlenmiş dışsal motivasyon olduğunu belirtmişlerdir.

Ryan ve Deci (2000), motivasyonsuzluğu, bireyin davranışa isteksiz olma durumu olarak tanımlamıştır. “Motivasyonsuzluk, davranış ya da aktiviteye değer vermemekten, davranışı gerçekleştirme konusunda kendini yetersiz hissetmekten veya istediğini elde edemeyeceğine inanmaktan kaynaklanabilir.” ifadesini kullanmışlardır. Yine Vallerand vd. (1992): “bireyin davranışları ile davranışlarının sonuçları arasındaki bağlantıyı algılayamaması sonucu” olarak motivasyonsuzluğun ortaya çıktığını belirtmiştir.

Motivasyon öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biridir. Seifert (1991), motivasyonu belli bir amaç doğrultusunda bireyi harekete geçiren bir ihtiyaç ya da istek olarak tanımlamaktadır. Motivasyon birçok kuramı kapsayan bir konudur. Bu kuramları “davranışçı yaklaşım, sosyal öğrenme kuramı, hümanistik yaklaşım ve bilişsel yaklaşım” olarak tanımlayabiliriz.

Davranışçı Yaklaşım, öğrencilerin dıştan verilen uyarıcılar(sözel mesajlarla ödüllendirilme, olumlu yaşantılar geçirme vb.) ile motive edilmesini önermektedir. Bu yaklaşımda birey, amaçları için eylemde bulunmak yerine ödül için eylemde bulunmaya yönelir. Woolfolk (2010/2015: 763), davranışçı görüşe göre öğrenci motivasyonunu anlamak için sınıfta yer alan özendiricilerin ve ödüllerin dikkatli bir şekilde analiz edilmesi gerektiğinin belirtmiştir. Eğer öğretmen belli davranışlarla ilgili tutarlı olarak pekiştirme gerçekleştirirse, bilinçli şekilde davranış biçimleri ve alışkanlıklar geliştirebilir.

Hümanistik yaklaşımda Maslow (1970), bireyin kendini gerçekleştirme gibi içsel motivasyon kaynağı ile: “bireylerin gereksinimlerini önem sırasına dizerek, bir gereksinimler hiyerarşisi oluşturmuş ve bireylerin motive olabilmesi için bu gereksinimlerin karşılanması gerektiğini” açıklamıştır. Woolfolk hümanistik açıdan motivasyonu, insanların içsel kaynaklarını(yeterlik algılarını, öz

saygılarını, özerkliklerini ve kendini gerçekleştirmelerini) harekete geçirmek olarak açıklamıştır. Woolfolk, Maslow’ un kuramı ile Deci ve Ryan’ ın özerk benlik kuramı motivasyonla ilgili hümanistik açıklamalar üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bilişsel kuramda amaçlar bireylerin motive olmasında önemli bir etken olmaktadır. Bu kurama göre, “öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklarken buldukları nedenler ile motivasyonlarının yüksek olması arasında yakın bir ilişki” belirlenmiştir. Woolfolk (2010/2015: 763), bilişsel kuramda insanların aktif ve meraklı olarak görüldüğünden ve kişisel olarak kendileriyle alakalı problemleri çözme arayışında olduklarını düşündüğünü bundan dolayı da bilişsel kuramcılarının içsel motivasyonu vurguladıklarını belirtmiştir. Bundan dolayı davranışçı kurama karşılık motivasyonla ilgili birçok bilişsel kuram geliştirmişler.

Pintrich ve Brost (1990)’a göre sosyal öğrenme kuramında: “motivasyonu etkileyen üç temel öge vardır. Bunlar: bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir”. ifadelerini kullanmışlardır. Motivasyonla ilgili sosyal bilişsel kuram davranışçılar ile bilişselcilerin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Woolfolk motivasyonla ilgili sosyal bilişsel yaklaşımları, bireyin başarı ile ilgili beklentileri ile onların hedefe değer vermelerini vurgulayan kuramlar olarak açıklamıştır. Woolfolk (1993)’a göre birey, yapacağı işin kendisine yarar getireceğini inanıyor ve beklediği sonuçlar olumlu ise, motivasyonu yüksektir.

Woolfolk motivasyonla ilgili sosyokültürel görüşleri bireyin katılımı, kimliği ve uygulayıcı topluluk içindeki kişiler arası ilişkileri vurgulayan bakış açısı olarak açıklamaktadır. Motivasyonla ilgili sosyokültürel algıların, uygulayıcı topluluklara katılımı vurguladıkları belirtilmektedir. Öğrenciler öğrenmeye değer veren okulun veya sınıfın üyeleri olurlarsa öğrenme konusunda daha fazla motivasyonları olacaktır. Etkileşime geçtiğimiz insanların tümünden bir şeyler öğreniyoruz. Etkileşimde bulunduğumuz ortamdan veya gruptan da etkileniriz, onların değer ve eylemlerini öğrenmeye motive oluruz. Motivasyon bu görüşe göre bireyin hem kişisel kimliği hem de mantıklı katılımı ile meydana gelmektedir. Motivasyonla ilgili davranışçı, hümanistik, bilişsel, sosyal bilişsel ve sosyokültürel yaklaşımlar Şekil 2.1’ de özetlenmiştir. Woolfolk bu yaklaşımı “motivasyon nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar açısından birbirinden ayrıldığını belirtmiştir.

Davranışçı		Hümanistik	Bilişsel	Sosyal Bilişsel	Sosyokültürel
Motivasyon Kaynağı	Dışsal	İçsel	İçsel	İçsel ve Dışsal	İçsel
Önemli Etkiler	Pekiştireçler, ödüller, özendiriciler ve cezalar	Öz saygı ihtiyacı, kendini gerçekleştirme, kendi kendini yönetme	Başarı ile ilgili inançlar, tutumlar ve başarısızlık, beklentiler	Hedefler, beklentiler, niyetler ve öz yeterlik	Öğrenme topluluklarına katılım, grupların aktivitelerine katılım yoluyla kimlik kazanma
Kuramcılar	Skinner	Maslow Deci	Weiner Graham	Locke&Latham Bandura	Lave Wenger

Şekil 2.1. Motivasyon ile ilgili kuramlar (Kaynak: Woolfolk, 2010/2015: 763)

2.1.3. İlgili Araştırmalar

Gretzinger (1992) tarafından yapılan “öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin en üst düzeye çıkarılabileceği” beş faktör belirlenmiştir. 20 içsel ve 20 dışsal şekilde 40 motive edici faktörün sıralandığı 25 denek tarafından "öğrencilerinin başarılı olduklarını görmek" ifadesinin en yüksek motive edici faktör olduğu belirlenmiştir. Sırası ile: “genç insanları etkileyebilme imkanı, hak edilecek bir başarıya ulaşmış olma duygusu, daha yüksek maaş, azalmış ders yükü veya sınıf büyüklüğü ve derse daha fazla hazırlık süresi” şeklinde bundan sonra gelen motive edici faktörler verilmiştir. Bunun yanında araştırmada eğitimciler açısından içsel motivasyon sağlayıcı unsurların daha önemli olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Fakat bunun yanında dışsal motivasyon sağlayıcıların rolü de önemlidir (Demiral, 2003: 68).

Losos (2000)’un yaptığı araştırma “kamu, özel ve kiliseye bağlı lise öğretmenlerinin güdülenme düzeylerinin karşılaştırılması” üzerine olup; yaş ve cinsiyetle güdülenmenin arasında önemli bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma yapılan üç değişik okul türünün (kamu, özel ve kiliseye bağlı lise) içinde, ölçülmesi amaçlanan güdülenme ile alakalı on alanda önemli farka rastlanmıştır.

Koçak (2002)’ın "İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu" isimli çalışmasında 19 okul müdürüyle 38 öğretmen görüşmeye alınmıştır. İlköğretim okulu müdürleri tarafından öğretmenlerinin motive edilmesi amacıyla yönetsel araçları kullanmaları ile beraber, işte verimliliğin arttırılması amacıyla da okul içerisinde informal ilişkilere önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerinse

çoğunlukla psiko-sosyal araçlar ile motive oldukları saptanmıştır. Bunların içinde: “takdir edilmek, güven duyulan ortamlarda çalışmak, karara katılmak, iletişim ve öğrencilerine faydalı olmak” bulunmaktadır.

Dede ve Argün (2004), yaptıkları araştırmada, Ankara ilindeki bir ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile “öğrencilerin matematik dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişkiler” incelenmiştir. Araştırma: “öğrencilerin matematiğin öğretiminin dışsal eğilimlerinden daha çok içsel eğilimlerini harekete geçirecek şekilde yapılmasını istediklerini” ortaya koymaktadır. Ayrıca, “öğrencilerin matematiğe yönelik dışsal motivasyonlarını arttırıcı faktörlerin, öğrencilerin matematiğe yönelik içsel motivasyonlarında bir değişikliğe neden olmadığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları çalışmada 515 ilköğretim öğrencisine “öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısına ilişkin” ölçekler uygulanmış olup, motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejileri matematik başarısını yordama gücünün; kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çakmak vd. (2008), tarafından yapılan araştırmada Ankara ilinde “güdülenme boyutu” için 792, “öğrenme stratejileri boyutu” için ise 1110 öğrenciye uygulanan ölçekler neticesinde: “alt sınıftaki öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejileri düzeylerinin genel olarak üst sınıftaki öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Lise öğrencilerine ilişkin sonuçlar, güdülenme faktörlerinin tamamının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde görev değeri, özyeterlik algısı ve derslere yönelik sınav kaygısı açısından hem dokuz hem de on birinci sınıf öğrencilerinin onuncu sınıf öğrencilerine göre daha iyi durumda oldukları görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme açısından ise onuncu sınıftaki öğrencilerin durumu, dokuz ve on birinci sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu” belirlenmiştir.

Şad ve Gürbüzürk (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada “İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öz-belirleyicilik düzeylerinin belirlenmesi” incelenmiştir. Araştırmada, cinsiyet ve tercih türü değişkenleri söz konusu iken öğrencilerin öz-belirleyicilik düzeylerinde farklılık olup olmadığı incelenip öğrencilerin öz-belirleyicilik düzeyleriyle akademik başarılarının arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı görülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın

neticesinde öğrencilerin öz-yeterliğinin orta düzeyde olduğu ve dışsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bakımından yapılan karşılaştırmalar sonucunda Tanımlanmış Düzenleme ve İçsel Motivasyon-Başarı alt boyutlarında kızların lehine olacak şekilde manidar bir fark görülmüştür.

Uzbaş (2009) tarafından öğrencilerin akademik motivasyon ve sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmada; akademik başarının düşük seviyede olmasının, öğrencinin motivasyon eksikliği ve sınav kaygısının ile doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2009), yapmış olduğu çalışmada “öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve öğretmenlerin temel tutumları arasındaki ilişkileri” incelemiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerde içsel motivasyon kaynakları dışsal kaynaklardan daha etkilidir. Araştırmada dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan gelir düzeyinin motivasyon üzerinde önemli etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Aydın (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerine ilişkin güdülenmelerinin belirlenmesi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, cinsiyete, okul türüne ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin coğrafya derslerine ilişkin güdülenmelerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma Isparta’nın merkezinde bulunan farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 481 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki içsel güdülenmeleriyle dışsal güdülenmelerinin arasında, içsel güdülenmenin lehine anlamlı bir fark olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Lucas vd. (2010), Manila’da 240 1. Sınıf kolej öğrencilerinin üzerine yaptığı çalışmada yabancı dil becerileri içerisinde hangilerinin içsel motivasyona daha fazla hitap ettiği ve etkilediği araştırılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri içerisinde içsel olarak en çok konuşma ve okuma becerilerinin içsel motivasyon ile şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli ve Acat (2010), yaptıkları araştırmada: “okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunlarını belirlemek, motivasyon düzeylerinin, motivasyon kaynakları ve sorunlarının

devam ettikleri fakülte ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını” incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda: “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının genellikle yüksek olduğu, çok az sorun yaşadıkları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri, motivasyon kaynakları ve sorunlarının devam ettikleri fakülte ve sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı” belirlenmiştir.

Eymur ve Geban (2011), yaptıkları çalışmada 168 kimya öğretmen adaylarının motivasyon ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre kızlar motivasyon alt boyutlarında daha yüksek değerler almaktadır. Ayrıca sınıflar arasında tek farkın dışsal motivasyon-içe yansımış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Aypay (2011), yaptıkları çalışmada, “ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile yaşam amaçları belirlemeleri arasındaki ilişkilerin” incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışma grubu Ankara ili Keçiören ilçesinde lise öğrencisi olan 14–17 yaşları arasındaki toplam 218 lise öğrencisi ergenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre: “lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmalarını, kariyer (başarı) ve beden (duyum) amaçları belirlemelerinin lise öğrencilerinin derse katılmaya ilişkin motivasyon düzeylerini anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış ve yaşam amaçları belirlemenin önemini” ortaya koymuştur.

Carreira (2011)’nın gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin içsel motivasyonları incelenmiştir. Japonya’da 3. ve 6. sınıfta olan 268 öğrencinin üstünde yapılmış olan araştırma sonucunda içsel motivasyonun 3. sınıf itibarıyla azalmaya başladığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde merakın, yabancı ülkelere olan ilginin ve eğlenceli öğretim durumlarının, olumlu bir etkide bulunduğu görülmüştür.

Goodman vd. (2011)’nin Güney Afrikada 254 üniversite öğrencisi üstünde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğrencilerin istedikleri hedefe ulaşma amacıyla gösterdikleri çaba ile içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yakın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında akademik başarının yordanmasında gösterilen çabanın ardından içsel motivasyonun en önemli

değişken olduğu; buna karşın, akademik başarının üstünde dışsal motivasyonunsa belirleyici bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Aksan ve Koçyiğit (2011) tarafından akademik motivasyonu düşük olan ilk ve orta okul öğrencileri üzerine yapılan çalışmada özyeterliliği düşük olan öğrencilerin yetersiz motivasyonu olduğu ve öğrenmede güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yenice vd. (2012), tarafından yapılan çalışmada 663 ilköğretim öğrencisine “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda: “öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıf düzeyi, haftalık fen ve teknoloji dersi çalışma süresi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinden aldıkları son yazılı notu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu” saptanmıştır. Yine çalışmada: “İlköğretim öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça fen ve teknoloji dersine ayırdıkları zamanın da arttığı” görülmüştür. “Motive edilmiş öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katıldıkça, sorular sordukça, araştırdıkça, çalıştıkça akademik olarak başarılı oldukları” çalışmada vurgulanmıştır.

Liu ve Zhang (2013) tarafından, Çin’de 1697 üniversite öğrencisinin üstünde gerçekleştirilmiş olan çalışmada, yabancı dil kaygısı ve motivasyonla akademik başarı arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırma neticesinde edinilen bilgiler, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarıyla yabancı dil kaygısının arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, bunun yanında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dışsal ve içsel motivasyon ile beraber sınav kaygısı, akademik başarı, kişisel gelişim ve yurtdışına çıkma hususunun etkisinin önemli olduğu görülmüştür.

Yıldız (2013)’ın yaptığı çalışmada 520 öğrencinin “okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumu” incelenmiştir. Araştırma sonuçları: “dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını”

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada: “içsel motivasyon bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte dışsal motivasyonda kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip oldukları” sonucuna ulaşılmıştır.

Yerdelen vd. (2014), yaptıkları çalışmada: “lise öğrencilerinin biyoloji öğrenmeye yönelik başarı hedef yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi” belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre: “içsel motivasyonun, öğrenme yaklaşma hedefleriyle pozitif yönde, öğrenme kaçınma hedefleriyle negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülürken, öğrenme yaklaşma hedef yöneliminin, dışsal motivasyon–sosyal boyutu hariç diğer hedef yönelim türlerine kıyasla bütün motivasyon alt boyutlarının en iyi yordayıcısı olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak ve Cırık (2015), yaptıkları araştırmada: “İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeğinin (İDMÖ) uyarlanması ve uyarlanan ölçek aracılığıyla içsel ve dışsal motivasyonun, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin” belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada: “dışsal motivasyon puanlarının öğrenim düzeyine göre; içsel motivasyon puanlarının ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği” sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada: “dışsal motivasyon boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken; içsel motivasyon boyutunda kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları” sonucuna ulaşılmıştır.

Ali (2016) tarafından orta okullarda akademik motivasyon ve motivasyon kaynakları üzerine 8 devlet, 3 özel okuldan toplam 722 öğrencinin katılımı ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada tüm orta okul öğrencilerinin dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğunun, içsel motivasyondan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Okul kaynakları konusunda devlet okullarında dil laboratuvarı, spor salonu, tiyatro salonu, konferans salonu, konser salonu ve yüzme havuzu en çok görülen fiziksel eksiklik olduğu ayrıca öğretmen kaynağı eksikliği en çok İngilizce, matematik, Arapça ve din kültürü bölümlerinden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile desteğı konusunda ebeveynlerin öğrencilere destek oldukları, zaman zaman onları ödüllendirdikleri ve ödevlerinde yardım ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarını başarısız olduklarında nadiren cezalandırmaktadırlar. Akademik motivasyon düzeyleri, aile desteğı, okul kaynakları ve sınıf çevresi öğrencilerin eğitim başarısını olumlu yönde etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Karar Verme Stratejileri

2.2.1. Karar Verme ve Önemi

Bir hedefe ulaşılabilmesi amacıyla elde bulunan imkân ve koşullar doğrultusunda mümkün olabilecek çeşitli olası eylem şekilleri içinden en uygununun seçilmesi ‘karar’ şeklinde ifade edilebilir. Koçel (2001), farklı durumların içinden seçim ve tercih yapmak ile ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların bütünü olarak tanımlanabilen karar verme unsurunu; akıl, düşünce, bilinç ve iradeyle donatılan insanlara özgü bir durum olarak açıklamaktadır.

Karar verme TDK’ ya göre bir sorunu karara bağlamak, kararlaştırmak olarak tanımlanmıştır. Yani karar verme, olması muhtemel olasılıklardan birini seçme işlemi olarak tanımlanabilir. Kuzgun (1993) karar vermeyi: “bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş” olarak tanımlamaktadır. Güçray (1998), karar vermeyi: “bir ihtiyaç durumunda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla mevcut seçeneklerden duruma en uygun olanın seçilmesi” olarak tanımlamaktadır. Klaczynski, Byrnes ve Jacobs (2001), karar vermeyi: “kişinin o andaki durumu ile hedeflediği durum arasındaki çelişkiyi fark etmesi ile başlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Harris (1998) tarafından, karar vermeyle alakalı iki tanımdan söz edilmiştir. Bunlardan birincisinde karar vericinin tercihlerinin ve değerlerinin temel olduğu alternatiflerin seçimi ve tanımlanması çalışması şeklinde tanımlanan karar verme bir takım olayların hususunda göz önünde tutulan alternatiflerin seçimi konusunda yalnızca bu alternatiflerin tanımlanmasını değil, bununla birlikte en uygun konumdaki hedeflerimiz, isteklerimiz, yaşam tarzımız, değerlerimiz ile birlikte gerçekleştirileceği vurgulanmıştır. İkinci tanım ise seçenekler arasında bulunan uygun seçim yapılırken şüphe ve belirsizliklerin de yeterli bir biçimde azaltılması süreci olarak açıklanmıştır.

Deniz (2004) tarafından karar verme, oldukça farklı açılardan ele alınıp tanımlanmış olup buna karşın üzerinde düşünce birliğine varılıp genel bir tanımlamada bulunulamamıştır. Deniz (2004)’in çalışmasına göre karar vermeyle alakalı tanımların ortak özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Etken eylemin seçimi konumundadır.
- Eyleme etki eden her türlü yargıdır.
- Yapılmış olan değerlendirmelerin neticesinde hüküm verme sürecidir.
- Amaca ulaşma konusunda, değişik davranışlara sahip alternatiflerin içinden etken olanın seçimidir.
- Problem çözme işlemidir.
- Olay veya sorunlar ile alakalı bilgilerin yorumlanarak ve kıyaslama yapılarak bir yargıya varılmasıdır.
- Bir süreçtir.

Literatür incelendiğinde; karar verme sürecini: “sezgi, bağımlılık, aile, akran baskısı, bellek, önyargı, bilgiyi kodlama, duygu, stres, kişilik özellikleri, problem çözme yeteneği ve motivasyon” gibi değişkenlerin etkilediği görülmüştür.

Çolakradioğlu (2003), karar vermenin: “çok basit bir süreç gibi gözükse de bazen çok büyük ve karmaşık problemler haline dönüşebildiği” belirtmiştir. Karar vermede seçenekler çoğaldıkça iyi karar vermenin zorlaştığı belirtilmiştir. “Karar vermede ilerlemenin mantıklı yolu, her seçeneği eldeki tüm ölçütlere göre değerlendirip uygunluk durumlarına göre sıralama” olduğu belirtilmiştir.

Bireyler günlük yaşamlarında çok basit kararlar verebildiği gibi, hayatının akışını değiştirebilecek eğitsel, ekonomik, sosyal, mesleki ve siyasal kararlar da verebilmektedirler. Çolakradioğlu ve Güçray (2007)’a göre: “Birey eğer etkili kararlar verebiliyorsa bu durum yaşamından aldığı doyumun artmasına, kendini iyi hissetmesine; etkili kararlar veremiyorsa, bu durum da yaşamının zorlaşmasına ve kendini kötü hissetmesine neden olabilmektedir.”

Deniz (2004), karar verme davranışının üzerinde, kişinin bireysel farklılıklarının etkileri bulunduğunu ve bundan dolayı çok seçenekli karar alma süreçlerinden daha çok güçlük meydana geldiğini, bireyde stres durumları oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında karar verme konusunda birey bu karar verme karmaşıklığından olumsuz etkilenebilmektedir.

Yavuzer vd. (1995): “Hayatının başından sonuna kadar sürekli bir gelişim içinde olan insanın, bu sürecin en önemli evrelerinden birisinin ergenlik döneminin oluşturduğunu” vurgulamıştır. Ersever (1996): “Ergenlik döneminde verilen kararlar bireyin sağlığı, psikolojik uyumu, mesleği ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek doğurgulara sahiptir.” Bu dönemde verilen kararların sonucunda bireyler içinde bulunduğu koşulları iyileştirebileceği gibi bunun aksi bir durumu da oluşturabilmektedirler.

Güçray (1998): “Eğitimin temel amaçlarının, öğrencilere bilimsel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri ile uygun tutumlar kazandırma olduğunu” belirtmiştir. Özellikle son yıllarda okul danışmanları ve öğretmenler, ergenlerin karar verme becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Mann vd. (1989): “ergenlik döneminde karar verme yeterliğine ilişkin anlamlı değişiklikler” olduğunu açıklamaktadır. Bunlar 1; “karar vermede bilişsel süreçleri işe koşma, ulaşılabilir hedefleri dikkate alma, eldeki bilgileri mantıki bir şekilde gözden geçirebilme, kararların olası sonuçlarını düşünebilme ve verilen kararlara bağlı kalma gibi yeterlikler” olarak tanımlamaktadırlar.

2.2.2. Ergenlerde Karar Verme

Gordon (1996), ergenlerde karar vermeyi: “bilişsel yetenek, sosyal ve psikolojik gelişim ile kültürel ve sosyal etkiler” olmak üzere üç faktörle ilişkilendirmiştir. Ergenlerde karar verme bilişsel faktörünü Piaget: “sekiz ila on yaşlarındaki bir çocuğun somut işlemler dönemi ile ergenlik çağıının bilişsel bir özelliği olan soyut işlemler dönemini” birbirinden ayırmıştır. Bunu “somuta karşı soyut düşünme, şimdiye karşı gelecek yönelimi ve sadece bazı seçeneklerin dikkate alınmasına karşı tüm seçenekler üzerinde durulması” kavramları temelinde alarak üçe ayırmıştır. Ergenler, karar vermede bu özellikleri ile çocuklardan ayrılmaktadır.

Bandura (1986), öğrenmenin büyük bir kısmının diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek oluştuğunu söylemektedir. Çocuklar, sürekli etkileşimde bulundukları kişileri taklit etme eğilimindedirler. Buradan yola çıkarak karar verme davranışı incelendiğinde: “Ergenin, verdiği kararların sonuçları arzu edilen sonuçlar olan ebeveynin karar verme stilini model” alabilir. Brown ve

Mann (1991)'a göre: “Bir ebeveyn sık sık olumlu neticelenen etkili karar verme davranışı gösteriyorsa ergen de sık sık benzer şekilde karar verme davranışı gösterecektir.” Yine onlar: “yüksek sosyoekonomik seviyeye mensup ergenlerin aile kararlarına daha fazla katılacaklarını, böylece daha yeterli karar vericiler haline geleceklerini” görüşünü savunmaktadır.

Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından yapılan çalışmada çeşitli yaşlardaki yetişkinlerin ve ergenlerin karar verme, problem çözme ve ilgili süreçleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada karar verme ile ilgili dokuz faktör ortaya çıkmış olup bunlar: “karar kontrolü, kavrama, yaratıcı problem çözme, uzlaşmayı kabul etme, yapılan sonuçlarda potansiyel sonuçların dikkate alınması, seçimlerin doğruluğu, bilginin güvenilirliğini değerlendirme, tutarlılık ve bağlanmadır”(Kaçar, 2008). Ergenler, yaptıkları seçimlerin doğruluğu ile verilen karara bağlanma olarak yeterlilik sergilemektedir. Ergenlerde yaş düzeyi ilerledikçe ve ilgili alandaki tecrübe arttıkça karar verme yeterliliği de artmaktadır. Yaşça küçük olan ergenler ise karar vermede zorlanmaktadır. Çolakkadıoğlu (2003), bu durumu genç ergenlerin deneyim eksikliğinden de kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

2.2.3. Karar Verme Süreci

Kökdemir (2003), karar verme sürecini, bireyin bir karar verme ihtiyacı hissetmesiyle başladığını, sonrasında bir hedef ya da bir amaç belirleyip bireyin hedefine ya da amacına yönelik seçenekler hususunda bilgi topladığını ve birden fazla seçenekten birine yönelmesiyle bilişsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Seçenekler konusunda ayrıntılı bilgiye ulaşılması, ulaşılan bilgilerin sınıflanması, önem sırasına koyulması, her birinin isteklerinin karşılanması ihtimali bakımından irdelenmesi gibi işlemler bu süreci oluşturmaktadır.

Karar verme sürecini: “motivasyon, sezgi, bağımlılık, aile, akran baskısı, bellek, önyargı, bilgiyi kodlama, duygu, stres, kişilik özellikleri, problem çözme yeteneği gibi” değişkenlerin etkilediği görülmektedir. Karar verme, ergenler için kimlik gelişiminin kritik bir değişkeni iken, ilkökul öğrencilerinin, gelecekle ilgili kararlarında fantastik (meslek seçimi vb.) bir nitelik taşımaktadır. İlkokul öğrencileri, günlük yaşantılarının problem çözme süreçlerinde karar verme stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu kararlarının sonuçları genellikle cezadan kaçma, ödül kazanma sürecine hizmet etmektedir. Çocukluktan itibaren alınan

etkili kararlar, bireyin ergenlik ve yetişkinlik dönemleri için önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Mann vd. (1989), “ergenlik döneminde karar verme yeterliğine ilişkin anlamlı değişiklikler olduğunu” açıklamaktadır. Bunlar; “karar vermede bilişsel süreçleri işe koşma, ulaşılabilir hedefleri dikkate alma, eldeki bilgileri mantıki bir şekilde gözden geçirebilme, kararların olası sonuçlarını düşünebilme ve verilen kararlara bağlı kalma gibi” yeterliklerdir.

Araştırmalar incelendiğinde ergenlerin kararlarını verirken birçok güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmiştir. Birden fazla seçenek yerine sadece tek seçeneği gördükleri veya iki seçenek arasında kalabildikleri, farklı seçimlere için bilgi eksikliği, deneyim ve yaşamları ile ilgili kontrol eksikliği yaşayabildikleri belirtilmiştir.

Gelişim psikolojisi ve karar verme alanında çalışan uzmanlar: “sağlık, eğitim vb. konularda 15 yaş ve üzeri ergen bireylerin, karar verme konusunda yetişkinlerden farklı olmadıklarını” belirtmektedirler. Bununla birlikte ergen bireylerin doğru ve güçlü karar vermek istediklerini ancak sorumluluk almaktan kaçındıklarını, bununla birlikte karar verme deneyimi kazandıkça daha uygun kararlar verebildiklerini gözlemlemişlerdir. Birçok araştırmacıya göre ergenler karar verme konusunda gerekli olan tüm donanıma sahip olmayıp yaş ilerledikçe daha etkili kararlar vermektedirler. Klaczynski vd. (2001), “karar vermenin yaşa bağlı olarak geliştiğini ve ergenlerin, yaş ilerledikçe problemlere daha çok seçenek üretebildiklerini, gelecekte ne gibi sonuçlar oluşabileceğine daha fazla önem verdiklerini ve uzman kişilerden daha fazla yardım aldıklarını ve bunları dikkatli bir biçimde değerlendiklerini” belirtmişlerdir.

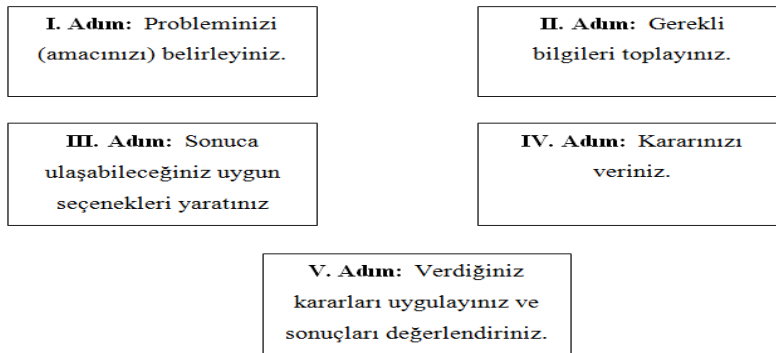
Karar kuramı ile alakalı araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların karar verme sürecinde yoğunlaştığı ve karar verme sürecinin evrelerinin üçe ayrıldığına, bu evrelerin birbiri ile bağımsız evreler olduğuna, her karar verme evresinin, kendi içerisinde bir dizi ön ve son karar evresinde verilen alt kararlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçlere şu şekilde değinilebilir (Kesici, 2002; Avşaroğlu ve Üre, 2007):

“Karar öncesi dönem”, ilk olarak bir çatışma ile başlamaktadır. Karar veren bireyin karar vermek üzere güdülenmesini sağlayan bir gerilimin oluşması

bu çatışmayla mümkün olmaktadır. Karar verici durumunda bulunan birey tarafından ideal olduğu düşünülen seçenekler oluşturulmaya başlanır, seçenekler ve bunlardan doğabilecek sonuçlar kapsamlı olarak değerlendirilir. Karar verme durumu ile karşılaşan birey tarafından, elde edilen bilgiler kendisine göre değerlendirilmekte ve bir sıralamaya koyulmaktadır.

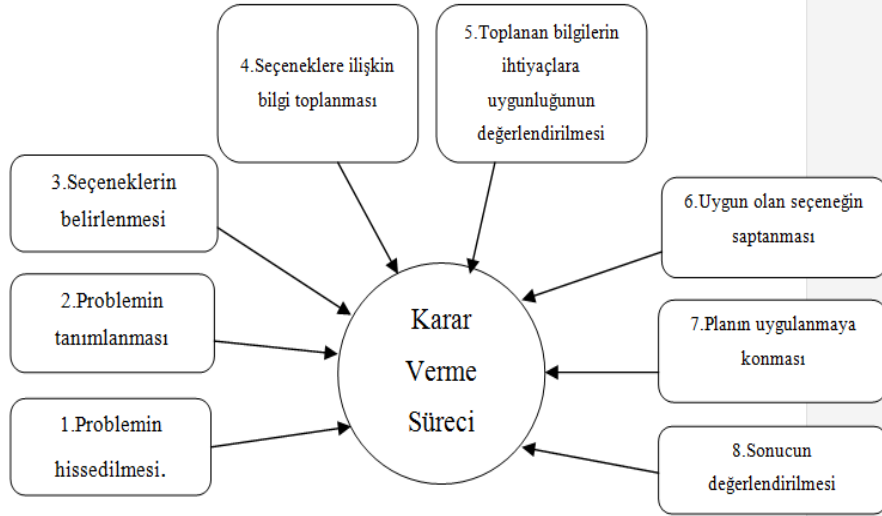
“Karar dönemi”, karar verme durumunda bulunan bireyin; karar durumuna uyum sağlamasının ardından, mevcut tüm seçenekleri idealiyle kıyaslayarak elemeye başlar. Birey İdeal doğruya en yakın olduğuna inandığı seçeneğe yönelip, karar verici olarak uygulanacak kararı belirler.

“Karar sonrası” dönemde ise birey verdiği kararın uygulanması sonucunda ortaya çıkan durumun bir değerlendirme ve yorumunu yapar Karar verme sürecinde öncelikle problemin ortaya konulması gerekmektedir. Ardından gereken bilgilerin toplanması ile sürece devam edilir. Sonrasında sonuca ulaşabilme amacıyla uygun seçeneklerin oluşturulması gerekir. Bütün olasılıkların çeşitli boyutlarıyla düşünülmesi amacıyla olaylar geniş bir açıyla incelenmelidir. Seçim ölçütlerinin belirlenmesi karar verme konusunda öncelikli etkinliği oluşturur. Bir seçeneğin mutlaka olmalı, ölçütünü karşılamadığı takdirde elenmesi gerekir. Bunun aksi şekilde bir seçim sırasında temel ölçütlere ulaşması durumunda bunlar gereken oldukça fazla istenenlerdir. “Olsa iyi olurdu” ölçütleriye üçüncü ölçüttür. Verilen kararların uygulanıp sonuçların değerlendirilmesiye karar verme sürecinin son evresidir. Adair (2000) tarafından karar verme süreci içinde yararlanılabilecek adımlar Şekil 2.2’ de gösterilen beş kategoride toplamıştır.



Şekil 2.2. Karar verme sürecine klasik yaklaşım (Kaynak: Adair, 2000)

Kuzgun (1992) tarafından, birbirini mantıklı bir sırayla takip eden sekiz aşama karar verme süreci şeklinde belirtilmiş olup bu sıra Şekil 2.3' te yer almıştır.



Şekil 2.3. Akılcı Karar Verme Süreci (Kaynak: Kuzgun, 1992)

Akılcı bir karar sürecinin ilk ve en önemli aşamasının Şekil 3'te görüldüğü gibi bir güçlüğü hissedilip karar sorumluluğunun üstlenilmesi olduğu belirtilmiştir. Böylelikle sorumluluk üstlenildiğinde karşılaşılabilecek tüm problemler ile baş edilmesi göze alınmış olur. Bunun ardından sorunun çözülebileceği seçeneklerin araştırılıp sıralanması, seçenekler ile gelecek olanakların ve bireye yüklenecek bedellerin belirlenip her birinin diğerleriyle benzer ve farklı yönleri saptanmalıdır. Karar vermenin ciddi bir akıl yürütme süreci olduğu söylenebilir. Karaçay (2015), bireyin kendini iyi tanıma koşuluyla, seçeneklerin kişisel istekleri ve kişinin de seçeneklerin gerekliliklerini karşılayabilme derecesi açısından değerlendirilmesinin, başarılı şekilde gerçekleştirilmesi ile mümkün olabileceğini açıklamaktadır.

2.2.4. Karar Verme Kuramları

Karar verme ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar karar verme durumunun farklı yönlerini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Raehlin (1989), karar durumlarında bireyin seçimlerini gözlemesi ve bu seçimlere bakıp içsel karar verme süreci konusunda bilgi edinmesi yolu ile karar verme hakkındaki kuramsal görüşlerin belirlendiğini belirtmiştir.

Yaygın şekilde; Gelatt'ın karar verme modeli, Sosyal Öğrenme Kuramı, Fayda Kuramı ve Çatışma Kuramı çerçevesinde karar verme davranışı ile ilişkili açıklamalar sunulmaktadır. Karar verme davranışına ilişkin bu kuramların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

2.2.4.1. Gelatt'ın karar verme modeli

Gelatt (1978) tarafından, yordayıcı sistem, değer sistemi ve karar sistemi şeklinde karar verme sürecinde üç temel öğenin bulunduğu belirtilmektedir. Birey yordayıcı sistemde; muhtemel eylemler, eylemlerin muhtemel sonuçları ve bu sonuçların gerçekleşme ihtimalleriyle alakalı bilgi edinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Değer sisteminde, seçeneklerin muhtemel sonuçlarını özel olarak değerlendiren bireyin, karar sistemindeyse, karar verme durumunun içindeki öncelikleri veya kuralları dikkate alması gerekir. Birey bu kuramsal görüşe göre, karar verebilme amacıyla bahsi geçen sistemler ile alakalı doğru ve tam bilgiye sahip olmalıdır. Bireyin daha iyi bilgi sahibi olmaya başladıkça birey daha uygun karar verdiği belirtilmektedir.

Gelatt (1989) tarafından, karar verme süreci içinde “olumlu belirsizlik” kavramından da bahsedilmiştir. Bilgi, işlem ve seçim şeklinde üç bölüm karar vermeyi meydana getirmektedir. Karar verebilme amacıyla bireylerin bilgilerini sürekli geliştirmeleri ve yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir. Bireyin mantıklı bir karar stratejisiyle karar vermesine rağmen toplumdaki değişimden dolayı vermiş olduğu kararın gelecekte geçerliğini yitirmesi mümkün olmaktadır. Bundan dolayı karşılaşmış olduğu belirsizlik durumuna uyum sağlayıp bireyin karar vermesi gereklidir. Olumlu belirsizlik kavramının kullanımında karar veren bireyin, gelecekte net emin olmaması, belirsizliği olumsuz bir süreç şeklinde tanımlamaması, var olan bir gerçek ve süreç şeklinde kabul edip inanması gerektiği belirtilmiştir.

2.2.4.2. Krumboltz'un kariyer kararlarıyla ilgili sosyal öğrenme kuramı

Krumboltz ve arkadaşları tarafından, karar verme bağlamında bir model geliştirilmiş ve aynı zamanda bu model, klasik karar verme kuramı temel alınarak kariyer kararları doğrultusunda düzenlenmiştir. Çetinkaya (2013) model kariyer kararının dört etkileyici kategorisini: “genetik kabiliyetler ve özel yetenekler”,

“çevresel şartlar ve olaylar”, “öğrenme tecrübeleri”, “göreve yaklaşım becerileri” şeklinde açıklamıştır.

Bireyin doğuştan kazandığı doğal eğilimler olan genetik kabiliyetler ve özel yeteneklerin bu sebeple bireyin seçeneklerini sınırlaması olası olduğu belirtilmiştir. Fiziksel açıdan yetersizliği bulunan bireyin müzik sanat yeteneğinin olması örnek verilmiştir. Bireylerin hiçbir etkisinin bulunmadığı çevresel şartlar ve olaylar bireyi etkilemektedir. Bunların bireyin kariyer kararlarına ve becerilerine etki etmesi söz konusudur. Teknolojik gelişim sosyal örgütlerdeki değişimler, iş bulma koşulları ve ailenin maddi kaynağı bunlara örnek verilmiştir. Öğrenme yaşantılarının üçüncü etkileyici olduğu ve bunların araçsal ve çağrışımsal bir yapısının bulunduğu belirtilmiştir. Bireyler araçsal öğrenme yaşantılarında, kendileri için sosyal çevrelerinde olumlu sonuçlara ulaşmak için davranışsal ve bilişsel tepkiler sergilemişlerdir. Kitap okumak, yabancıya merhaba demek veya karşı cinsten biri ile selamlaşmak bunlara örnek verilmiştir. Aynı zamanda başarılı kariyer planlamak amacıyla gereken pek çok becerinin öğrenilmesine de araçsal öğrenme yaşantılarının etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Çevreyle alakalı doğrudan yaşantılara girmek yerine birey çağrışımsal öğrenme yaşantılarında, çevreyi gözleyerek öğrenmesi belirtilmiştir. Kişinin mesleki kalıp yargıları gerçek veya hayali modelleri gözleyerek öğrenebilmesi buna örnek verilmiştir. Klasik koşullanmanın paradigması ile bu gözlemsel öğrenmen arasında bir ilişkisi tespit edilmiştir. Göreve yaklaşım becerisiyse dördüncü etkileyicidir. Mitchell ve Krumboltz (1984) bireyin, yeni problem durum ve görevleri karşısında dikkatli davranmasını performans standartlarının ve değerlerin, becerilerin, çalışma alışkanlıklarının, bilişsel süreçlerin, zihinsel yeteneklerin ve duygusal tepkilerin sağlaması mümkün olmuştur. Bireyin göreve karşı performans becerileri başarılı öğrenme yaşantıları neticesinde artacağını vurgulamıştır.

Bu kurama göre öğrenme tecrübesi, karar verme becerilerinin kazanılması ve karar verme olayının yoğun olarak öğrenildiği kısımdır. Öğrenme tecrübelerinin önemi ve onların meslek seçimi konusundaki etkileri sosyal öğrenme modeliyle ortaya koyulmaktadır. Öğrenme tecrübelerinin ve sonrasında meslek seçiminin sınırlandırılabilceği bir faktör olarak doğuştan gelen kabiliyetlerin öncelikli olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir. Kariyer kararı vermenin ömür boyu bir süreç olduğu düşünülmektedir (Kesici, 2002).

2.2.4.3. Baron'un fayda kuramı

Baron (1994), bir kimsenin elde ettiklerinin maksimum (en üst düzeyde), kaybettiklerinin ise minimum (en az düzeyde) olmasına olanak verecek bir temel üzerine Fayda Kuramı kurmuş ve insan davranışlarındaki karar ve karar vermeyi bu teorinin betimleyip ifade edebilmesi olarak açıklamıştır.

Baron (1994)' un Fayda Kuramının, “beklenen fayda kuramı” (expected-utility theory), “çoklu yüklemeli fayda kuramı” (multiattribute, utility, theory), ve “faydacılık” şeklinde üç ögeyi barındırdığı belirtilmiştir. Beklenen fayda kuramı, karar vermenin gerektiği durumlarda bireyin karşılaştığı seçeneklerin hangisinin sonucunun kendisine yararlı olup olamayacağıyla alakalı olduğu belirtilmiştir. Alternatiflerin olası sonuçlarını ve değerlerini inceleyen bireyin kendine en yüksek kazanç getirecek olana yöneldiği görülmüştür. Çoklu yüklemeli fayda kuramıysa, farklı hedeflerin birisine yönelmek ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Birey kararını, en çok yüklemiş olduğu değerle gerçekleşme olasılığı fazla olan alternatifi dengeleyip verdiği görülmüştür. Bireyin hedeflemiş olduğu kazanımların içinde bir çatışma olması halinde, karar anında birey açısından en fazla kazanç ve fayda sağlayan seçeneğe yönelmesiye faydacılık şeklinde tanımlanmaktadır. Netice olarak fayda kuramının kural koyan bir yanının bulunduğu belirtilmektedir. Bireyin ideal koşullar altında muhtemel seçeneklerin içinden hangisini seçmesinin gerektiği fayda kuramıyla belirtilmektedir. Baron (1994), bireyin elindeki bilgiyi anlayabildiği, seçeneklerin avantajlarının ve dezavantajlarının hesabını yapabildiği ve kendisine en çok faydayı getireceğine inandığı seçeneği davranışa dönüştürmesini varsaymaktadır.

2.2.4.4. Janis ve Mann'ın çatışma kuramı

Janis ve Mann (1977) tarafından bireydeki öz- saygı ve kaygı düzeylerini bireyin karar vermesi sırasında kullanmış olduğu stilleri ve karar vermek için kullanılan bu stillerin ne oranda etkiledikleri çatışma kuramı kapsamında açıklanmıştır. Janis & Mann (1977) yaptıkları çalışmada: “dört karar verme stili belirlemişlerdir. Karar verme konusunda çalışma yapan araştırmacılar bu dört karar verme stillinden umursamazlık, sorumluluktan kaçma ve panik stillerini uyumlu olmayan, ihtiyatlı-seçiciliği ise uyumlu karar verme stili olarak tanımlamaktadırlar.” Mann vd. (1998), zaman baskısı ve çelişiklere çözüm bulma amacı ile her bir karar verme stilinin, belirli bir psikolojik stres düzeyiyle iç içe

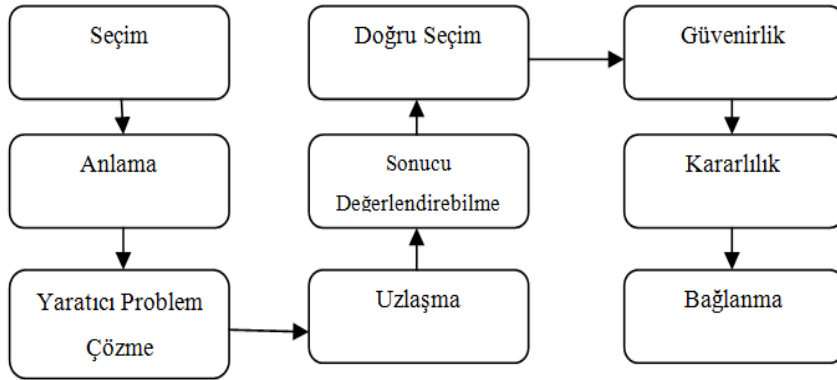
geçmiş durumda olduğu, çatışmasız bağlılık, çatışmasız değişim, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık ve ihtiyatlı-seçicilik şeklinde beş başlıkta karar verme stillerinin toplanabileceğini belirtmiştir.

Mevcut konumun kendinde tehdit içeren bir unsur olmadığına algılanması halinde çatışmasız bağlılıkta verilmiş olan karara bağlı kalınmaktadır. Birey bu durum söz konusu olduğunda stres yaşamayabilir ya da stres az düzeyde kendini gösterebilir. Çatışmasız değişimdeyse; mevcut durumun değişmemesinde risk var ancak değişiminde risk yoksa karar veren bireyin değişimde risk görmemesiyle birlikte sergilediği davranış tüm alternatiflerin dikkate alınmadan en önemli ya da en çok önerilen kararı seçmesi şeklinde olmaktadır. Savunucu kaçınmada; zor ve kişisel bir karar ile karşı karşıya gelen birey seçim yapmayı erteleyerek, sorumluluğu başkasına yükleyerek ya da olma ihtimali en düşük olan seçeneği destekleme amacıyla bahaneler üreterek çatışma durumundan kaçması şeklindedir. Burada birey zaman baskısının altında karar vermesi gerektiğinden dolayı yüksek kaygı yaşamaktadır. Aşırı uyarılmışlıkta; zaman kısıtlaması olan birey dikkatle araştırma yapmaksızın, olumsuzluğunun en az olduğuna inandığı alternatifini seçmektedir. Ani çözüm seçeneklerini, kısa süre içinde rahatlama amacıyla değerlendirebilir. Zaman baskısının olması dolayısıyla, oldukça büyük bir duygusal gerilimin içindedir. Karmaşadan kurtulma isteğinde olan bireyin, acele ve mantıksız kararlar verme eğiliminde olduğu söylenebilir. İhtiyatlı karar vermede Mann vd. (1998), birey tarafından dikkatli şekilde alakalı bilgiler araştırılıp tarafsız tavır ile bilgiler özümseyip karar vermeden önce, alternatifler dikkatli şekilde değerlendirilebileceğinden bahsetmektedir. Onlara göre ihtiyatlı karar vermede birey, karar verebilme ve seçenekleri inceleme konusunda yeterli zamana sahiptir.

2.2.5. Karar Verme Stratejileri

“Karar verme durumunda bireylerin farklı stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Karar verme stratejileri, bireyin karar vermesi gereken bir durumla karşılaştığında nasıl davranacağını belirlemesi işlemine denir.” (Kuzgun, 1992; Ersever, 1996). Karar verme stratejilerinin birbiri ile “birleşik olarak kullanılmasının mümkün olduğu” belirtilmektedir. Karar verme durumunda “kullanılan stratejiler, daha önceden planlanarak uygulanabildiği gibi, karar verme durumu ile karşılaşıldığı anda da belirlenebilmektedir.”

Deniz (2004), bilişsel olarak karar verme stillerini, yapılan araştırmalardan yola çıkarak; “seçim, anlama, yaratıcı problem çözme, uzlaşma, sonucu değerlendirme, doğru seçim, güvenilirlik, kararlılık ve bağlanma olmak üzere dokuz yapı” üzerinde durmuştur.



Şekil 2.4. Bilişsel Karar Verme Stilleri (Kaynak: Deniz, 2004)

Deniz (2004), karar verme stillerinin açıklamasını, öğrenilmiş alışkanlık şeklinde yapmış; karar verme stillerinin arasında farklılıkların anahtarının, “karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve bir karar esnasında bilgiyi düşünme miktarının olduğunun” düşünüldüğünü belirtmiştir. Karar verilmesi sırasında bilginin mantıklı bir şekilde kullanılıp kullanılmaması buradan anlaşılacağı üzere bireyin karar verme stilini göstermektedir. Karar verirken toplanmış olan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatif durumları karar verme stilidir. Karaçay (2015)’e göre karar verme stilleri beşe ayrılmıştır. Bunlar: Akılcı karar verme, sezgisel karar verme, bağımlı karar verme, kaçınan karar verme ve spontan karar vermedir.

Karaçay (2015) “akılcı karar verme stilini”, karar verme konumundaki karar verici bireylerin karar vermelerinin gerekli olduğu durum ile alakalı olarak bilgi toplayıp bu bilgilere dayanarak seçeneklerin oluşmasını sağlaması ve en ulaşılabilir olanı uygulaması olarak açıklamaktadır. Akılcı karar verme stilini sergileyen bireyler, daha dikkatli bir tutumdadırlar.

Karaçay (2015) “sezgisel karar vermeyi,” karar verme konumunda bulunan karar verici birey tarafından hislerine dayanıp sezgilerin ön planda tutularak karar

verilmesi olarak açıklamaktadır. Diğerlerine nazaran sezgisel karar verme stiline sahip bireyler, önsözlerine güvenerek hızla karar verirler.

Karaçay (2015) “bağımlı karar vermeyi,” karar verme durumundaki karar verici bireylerin başkalarının tavsiyeleri ve yönlendirmeleri ile uyarılınca karar vermeleri olarak açıklamaktadır. Karar verme sorumluluğu üstlenemediklerinden dolayı bağımlı karar verme stili olan bireyler tarafından, kararlarının sorumlulukları diğerlerine yüklenebilmektedir. Bundan dolayı başkalarının tavsiye ve önerileri onlar için ihtiyaçtır.

Karaçay (2015) “kaçınan karar vermeyi,” karar verme konumunda bulunan bireyin kararını, karar verme davranışından uzaklaşıp vermemesi olarak açıklamaktadır. Karar verme sorumluluğu üstlenemediklerinden dolayı kaçınan karar verme stilindeki bireyler, karar vermekten kaçma eğilimindedirler.

Karaçay (2015) “spontan karar vermeyi” ise karar verme durumunda karar verici birey tarafından o an ve şarttaki konumuna göre karar verilmesi olarak açıklamaktadır. Spontan karar verme stilindeki bireyler, kendiliğinden ve doğal süreci doğrultusunda karar verme eğilimindedirler.

Bacanlı ve Sürücü (2005), karar verme stilleri konusunda kararsızlık olgusunu bazı karar kuramcıları tarafından ayrı bir alan şeklinde ele alınıp incelendiğini ve kararsızlık durumundan kaçınılması gerektiğinden bahsetmektedir. Kararsızlık stilini benimsemiş olan bireylerin de karar verdiğini fakat verdikleri kararı beğenmediklerini, yani kararından rahatsız olan bireyler oldukları görülmüştür. Etkili karar verme konusunda en uygun stilin mantıklı karar verme olduğu, karar verme stilleriyle ilişkili araştırmalara bakıldığında görülmektedir.

Deniz (2004), karar vermelerinden önce dikkatli karar verme stratejisine sahip olan bireylerin, araştırarak bilgiye ulaşım ve dikkatli şekilde seçenekleri en ulaşılabilir olandan başlayarak sıralayıp, seçenekleri dikkatli bir biçimde değerlendirmesinin ardından seçim yaptıklarını belirtmiştir. Kaçınan karar verme stiline sahip olan bireyler; karar vermekten çekinmekte olup, kararları başkalarına bırakmayı seçebilirler. Böylelikle sorumluluğun bir başkasına devredilmesi suretiyle karar vermekten kurtulmayı amaçlarlar. Bireyler erteleyici karar verme stiline sahip olmaları durumunda; kararı sürekli ertelemeyi, geciktirmeyi ve

sürüncemede bırakmayı ister. Kararın çevresinde dolaşmasına karşın netlik kazandıramaz. Geçerli bir neden olmadan kararı sürekli erteleme çabasıdadır. “Panik karar verme stiline” sahip olan bireyler, bir karar durumu ile karşı karşıya kalmaları durumunda kendilerinin zaman baskısında olduğunu düşünürler. Deniz (2004), bundan dolayı, düşüncesiz davranışlarda bulunup acele çözümlere ulaşmaya çalıştıklarını vurgulamıştır. İnsanların karar almalarında çok farklı yöntemlere başvurdıkları karar verme stratejileri konusundaki araştırmalardan anlaşılmıştır. Kişisel becerileri ile kişiliklerinin birleşmesiyle bireyler farklı açılardan karar verirler ve bunu yaparken de karar verme stillerini kullanmaktadırlar.

2.2.6. İlgili Araştırmalar

Schvaneveldt ve Adams (1983): “ergenlerin karar verme ile başa çıkmada kullandıkları stillerin yaşa, zaman baskısına, olaylara, sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaştığını” tespit etmişlerdir.

Mann vd. (1989) “geliştirdikleri Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ)’nde” bu dört karar verme stillerine “Karar Vermede Özsaygı” olarak adlandırdıkları bir boyut daha eklemişlerdir. Bu boyutun da karar vermede uyumlu ve istendik bir özellik olduğu belirtilmiştir. Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, ergenlik döneminde karar vermedeki yeterlik incelenmiştir. Buna göre: “ergenler 15 yaşından itibaren karar vermede yeterlilik göstermeye başlamaktadırlar ancak, yetişkinlere göre tecrübeleri daha az olduğu” görülmektedir. Araştırmaya göre ergenler gerçek potansiyellerinin altında yeterlilik göstermişlerdir. Bundan dolayı ergenlere karar verme becerilerinin öğretilmesi bir zorunluluk olduğu tespit edilmiştir.

Kuzgun (1992) tarafından “bireylerin karar verme stratejilerini belirlemek amacı ile” “Karar Stratejileri Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışmaları: “16-18 yaş grubundaki öğrencilerle 25-40 yaş grubundaki yetişkinlerin karar stratejileri incelenmiş olup, ergenlerle yetişkinlerin karar verme stratejileri arasında önemli bir farklılığın olmadığı” tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise; erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla içtepsel karar verme stratejisini benimsedikleri, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha bağımlı karar verme stratejisi

benimsedikleri ve daha az kararsızlık karar verme yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demirbaş (1992)' in ergenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada; “suçlu olmayan ergen grubunda bulunan kişilerin, suçlu grupta bulunanlara göre İçtepisel Karar Verme stratejisini daha çok benimsedikleri” tespit edilmiştir. Bununla birlikte değişik yaş grupları açısından Kararsızlık Karar Verme stratejisini diğer yaş gruplarına göre en çok 14–15 yaş grubunun kullandığı ve daha fazla İçtepisel davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mann vd. (1998) tarafından, “karar vermeye ilişkin üç batı ülkesinden (ABD, 475; Avusturalya, 262; Yeni Zelanda, 260) ve üç Asya ülkesinden (Japonya, 359; Hong Kong, 281; Taiwan 414) öğrenciler üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Buna göre batı ülkelerindeki öğrencilerin karar verme yetenekleri doğudaki öğrencilere göre kendine güvenleri daha yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Nedenin ise: “araştırmacılar tarafından batıda bireyselliğin, doğuda ise grup kültürünün daha baskın olmasına” dayandırılmıştır. Araştırmada “dikkatli karar verme stratejisi” açısından kültürler arası bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte Asya öğrencilerinin “çekingen karar verme, sorumluluğu başkasına devretme ve aceleci karar vermeye” batı öğrencilerine göre daha meyilli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Japon öğrencilerin “kaçıngan karar vermede ve aceleci karar vermede” en yüksek, bunun yanında “kendine güven” açısından en düşük puanı aldıkları tespit edilmiştir.

Güçray (1998) tarafında yapılan bir çalışmada bazı “sosyo-demografik değişkenlerle, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri” ile olan ilişkisi toplam 800 lise öğrencisi üzerinde incelenmiştir. Araştırmada “Karar Verme Davranış Ölçeği,” “Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Bireylerarası Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Karar verme stilleri ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uyumsal karar verme stili olan ‘seçicilik stilini’ sosyal destek ve atılganlığın anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Bacanlı (2000), yaptığı bir çalışmada kararsızlık sorunu olan bireylerin nasıl karar verdiklerini ölçmek için Kararsızlık Ölçeği geliştirmiştir. Karar kuramcılarının ve kararsızlık konusunu araştıran bazı araştırmacıların görüşlerine dayanarak geliştirilen ve 29 madde, iki alt ölçekten oluşan Likert tipi ölçeğin

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 861 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmaya ilişkin bulgular Kararsızlık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Köksal (2003) tarafından yapılan bir araştırmada: “ergenlerin duygusal zekâları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki” incelemiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin: “duygusal zekânın kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, duygusal zekâ ile Mantıklı Karar Verme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve Bağımlı Karar Verme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı” tespit edilmiştir.

Deniz (2004) tarafından yapılan bir araştırmada: “üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki” incelemiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin: “öğrencilerin karar vermede öz-saygı puanları ile problem çözme becerileri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki” tespit edilmiştir. Bununla birlikte “karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki” olduğu tespit edilmiştir.

Güçray (2005) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin karar verme davranışları, algılanan problem çözme becerileri ve özgüvenleri arasındaki ilişkileri incelenmiş olup, özgüven ve algılanan problem çözme becerilerinin karar verme davranışlarını öngörmedeki katkılar araştırılmıştır (karar tepkisi tarzları, karar özgüveni ve karar stresi). Ayrıca cinsiyet ve okul türünün ergenlerin karar verme davranışlarında bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada Türk liselerindeki 511 ergene (276 kız ve 235 erkek) Karar Davranışı Anketi, Özgüven Envanteri ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Buna göre karar verme davranışlarının özgüven ve problem çözme ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, özgüven (genel, sosyal, akademik ve ev/aile) ve problem çözmenin karar verme davranışlarının öngörülmesinde önemli belirleyiciler olduğu belirtilmiş, cinsiyet ve okul türüne göre karar davranışlarında önemli farklar tespit edilmiştir.

Parlar (2005) tarafından okul yönetiminin karar verme sürecine öğretmen, öğrenci ve velilerin, etkilerini tespit etme amacı ile yapılan çalışma sonunda öğretmenlerin okul kararlarını “Orta” seviyede etkilemekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılan bir çalışmada “öğrencilerin karar vermeyle başa çıkmada kullandıkları karar verme stillerinin sınav kaygıları ile sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık öğelerinin önemli yordayıcısı” olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “kız öğrencilerinin sınav kaygılarının erkek öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla olduğu, cinsiyete göre karar stilleri bakımından uyumsuzluk ve sorumluluktan kaçma stillerini kullanmada erkeklerin lehine anlamlı bir fark” tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerde “öz-saygı, ihtiyatlı seçicilik ve panik stillerini kullanmada anlamlı bir fark olmadığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Çolaklıoğlu (2010), “Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Grup Uygulamalarının Ergenlerin Karar Verme Stillere Etkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda: “karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar vermede öz-saygı düzeylerini ve olumlu başa çıkma stilini kullanımını arttırdığı, olumsuz başa çıkma stillerini kullanımını ise, azalttığı ve bu etkinin uzun süreli olduğu” tespit edilmiştir. Ayrıca “karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyini yükseltmede, ihtiyatlı seçici karar verme becerisi geliştirmede ve olumsuz başa çıkma stillerini (umursamaz, panik, sorumluluktan kaçma) kullanımını azaltmada etkili olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yönetiminin Karar Verme Sürecine Katılımlarının İncelenmesi” isimli çalışmadan öğretmenlerin okullarında alınan kararlara “Çok az” katıldıkları sonucu çıkarılmıştır.

Orhan (2011), yaptığı çalışmada; “lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve karar verme stratejilerini, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi ve devam ettikleri okul türü değişkenlerine” göre incelemiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri arttıkça, mantıklı karar verme durumları da artmakta; azaldıkça azalmakta olduğu yani pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak lise öğrencilerinin “mesleki olgunluk düzeyleri” ile “iç-tepisel karar verme düzeyleri” arasında, “mesleki olgunluk durumları” arttıkça “bağımlı karar verme durumları” ve “kararsızlık durumlarının” azaldığı sonucuna varılmıştır.

Öztürk vd. (2011), yaptıkları araştırmada “ortaöğretim öğrencilerinin anne-babalarını demokratik, otoriter ve koruyucu olarak algılamaları ile karar verirken benimsedikleri stratejileri arasındaki ilişkiyi” incelemişlerdir. Araştırma (%58,2) kız; (%41,8) erkek olmak üzere 560 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada: “öğrencilerin karar verme stratejilerinde anne-baba tutumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu belirlenmiştir. Demokratik, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumuna sahip olan ergenlerin en çok bağımlı karar verme stratejisini kullandıkları ancak; öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre karar verme stratejilerinde anlamlı bir farkın olmadığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıçam (2011)’ın yaptığı araştırmada kriz dönemleri süresince çalışanların, başarı güdülerinin karar vermelerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanmış olan anketin uygulaması 2010’un Aralık ayında Gebze’de özel sektör bünyesinde çalışmakta olan 166 kişinin üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde; çalışanların karar vermeleri üzerinde bireysel başarı güdülerinin istatistiksel bakımdan anlamlı etkilerinin bulunduğu ve çalışanların karar verme streslerinin ve başarı güdülerinin tanımlayıcı özellikleri doğrultusunda farklılık göstermeye başladığı belirtilmiştir.

Karaca (2013) tarafından yapılan bir çalışmada mesleki karar verme olgusu kapsamında bireylerin yaşadığı zorluğun; İzmir’de lisans öğrenimi gören ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler üzerinde hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği incelenmiştir. Araştırmada “Mesleki Karar Verme Zorlukları Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinin “bir meslek seçerken yüksek seviyede genel kararsızlık yaşadıkları ve fonksiyonel olmayan inanca sahip olduğu” ve üniversite eğitimi süresince öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı duyduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte mesleki rehberlik ihtiyacının ve dışsal çatışmaların öğrencinin mesleki karar verme konusunda yaşadıkları zorlanmayı ortaya çıkaran birçok faktörü yakından ilgilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, “Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracı” ve “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” kullanılarak lise öğrencilerinin, öğrenme yaşantılarını düzenlerken kullandıkları motivasyon kaynakları ve karar verme stratejilerinin neler olduğunu saptamak ve bunlar arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmanın bağımlı değişkenleri, “dışsal motivasyon kaynakları” (aile desteği ve sınıf ortamı) ve “karar verme stratejileriyken,” bağımsız değişkenleri ise, “okul türü, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi, kararlarında etkili olan kişi ve başarıma isteğinin kaynağı” değişkenleridir. Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi herhangi bir değişme yapmaksızın, kendi şartları içinde betimlemeyi amaçlar. Onları etkileme ve değiştirme çabası içinde olunmaz. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2014, s.81).

Bu çalışmada “dışsal motivasyon kaynakları (aile desteği ve sınıf ortamı) ve karar verme stratejileri değişkenleri,” var olan ve olması gereken şekliyle betimlenip; okul türü, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, kararlarında etkili olan kişi ve başarıma isteğinin kaynağı değişkenlerine göre ilişkileri ayrı ayrı araştırılmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejilerinin arasındaki ilişki de betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü devlet okullarında öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde derinlemesine veri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı tür okullar seçilmiştir. Araştırma İzmir İl Milli eğitim müdürlüğünden alınan “09 Mayıs 2016

tarihli, 12018877-604.01.02-E.5185806 sayılı, Nilgöl AKTAŞ Araştırma İzni konulu” izin yazısı ile İzmir ili Konak ve Buca ilçelerinde bulunan Buca Fen Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Meslek Lisesinde bulunan 488 kişiden oluşan 11. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin %58,2’si (n=284) kız, %41,8’i (n=204) erkektir. Öğrencilerin bulundukları okulların türüne bakıldığında %15,8’i (n=77) Fen Lisesi, %50,2’si (n=245) Anadolu Lisesi, %34,0’ı (n=166) Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırma sürecinde, Ali (2016) tarafından geliştirilen “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracı” ile Çolakkadıoğlu (2003) tarafından geliştirilen “Ergenlerde Karar Verme” (EKVÖ) kullanılmıştır. Ali (2016) tarafından geliştirilen ölçme aracı için araştırmacı tarafından e-posta ile izin alınmıştır. olakkadıoğlu tarafından geliştirilen Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) ile literatürde gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma gerçekleştirildiği için ilgili araştırmacıdan yeniden izin alınmamıştır. Araştırma sürecinde Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracı ile Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ) kullanılarak geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakóltesi 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 47 Fen Bilgisi öğretmenliği, 98 sınıf öğretmenliği ve 36 Bilgisayar-Öğretim Teknolojileri Öđretmenliđinden oluşan toplam 181 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracının güvenirliği Cronbach Alpha değer, 0.81 iken KMO değer ise 0.84 olarak elde edilmiştir. Yine Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin (EKVÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasının güvenirlik katsayısı 0.92, KMO değer ise 0.90 olarak elde edilmiştir. Geçerli ve güvenirli katsayılarının elde edilmesi sonucunda ölçme araçlarının gerçek çalışma grubuna uygulanmasına karar verilmiştir.

3.3.1. Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynakları Ölçme Aracı:

Ali (2016) tarafından oluşturulan ölçme aracının, araştırmacının yüksek lisans çalışmasından ulaşılmıştır. Tez çalışmasında ölçme aracının Türkçe

versiyonu bulunmaktadır. Ölçme aracının sorularında kapalı ve açık uçlu sorular yer almaktadır. A ve B olmak üzere iki bölümden oluşan ölçme aracında A bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, sınıf, okul türü, sınıf büyüklüğü, öğretmen tipi), B ve C bölümünde açık ve kapalı uçlu likert tipi ölçme araçları kullanılmıştır. Ölçme aracı, 16 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular dışsal motivasyon kaynaklarına göre ilk 9 soru aile desteği ile ilgilidir ve B bölümünü, sonraki 7 soru ise sınıf ortamı ile ilgili C bölümünü oluşturmaktadır.

3.3.2. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ):

Karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini belirlemek amacıyla Mann, Harmoni ve Beswick (1989) tarafından geliştirilen “Ergenlerde Karar Verme Ölçeğini” Türkçeye uyarlama çalışması yapan Çolakkadioğlu (2003) çalışma ile ilgili : “Araştırma 13-15 yaşları arasında 1332 kız, 1457 erkek olmak üzere toplam 2789 öğrenciden toplanan veriler üzerinde gerçekleşmiştir. Çalışmada Türkçeye çevirisi yapılan ölçek dil bilim uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve geri çeviri yöntemi ile orijinal formla eşdeğerliği sınanmıştır. EKVÖ’ nün yapı geçerliliği için faktör analizi, benzer ölçeklerle korelasyonlarını incelemek için ölçüt bağıntılı geçerliği, madde ve güvenilirlik analizleri için Cronbach alfa ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Varimaks dönüştürme yöntemi ile yapılan açıklayıcı faktör analizinde EKVÖ nün orijinalinde olduğu gibi 5 faktörden oluştuğu ve 30 maddenin orijinal İngilizce formda yer aldıkları faktörlere yüklendikleri görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerlik için EKVÖ’ nün Çocuklar için Depresyon Ölçeği (Kovacs, 1980), Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberger, 1973) ve Öz-Saygı Envanteri (Coopersmith, 1967) ile olan ilişkisi incelenmiştir. Madde ve güvenilirlik analizlerinde alt ölçeklerin Cronbach alfa değerleri, madde-toplam puan korelasyonları ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmüştür. EKVÖ ile ilgili yapılan istatistiksel analizler, EKVÖ’ nün ergenlerde karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir” ifadelerini kullanmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUM

Bu çalışmada Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesinden oluşan örnekleme toplamda 488 öğrenciden alınan veriler SPSS programında incelenmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemlerini analiz etmek için Öğrencilerin Karar Vermede Öz Saygı; İhtiyatlı Seçicilik; Panik; Sorumluluktan Kaçınma; Umursamazlık; Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı; Aile Desteği ve Sınıf Ortamı puanları ortalamaları için yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normallik analizi sonucunda Q-Q grafiklerine ve uç değerlere bakılmıştır. Çalışmada uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada öğrencilerin Karar Vermede Öz Saygı; İhtiyatlı Seçicilik; Panik; Sorumluluktan Kaçınma; Umursamazlık; Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı; Aile Desteği ve Sınıf Ortamı puanları ortalamaları için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler analiz edilirken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Walls-H testleri ile Sperman korelasyon testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.1. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	p	İstatistik.	n	p
Karar Vermede Öz Saygı	,102	488	,000	,979	488	,000
İhtiyatlı Seçicilik	,108	488	,000	,974	488	,000
Panik	,094	488	,000	,970	488	,000
Sorumluluktan Kaçınma	,145	488	,000	,938	488	,000
Umursamazlık	,186	488	,000	,890	488	,000
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	,061	488	,000	,990	488	,002
Aile Desteği	,114	488	,000	,946	488	,000
Sınıf Ortamı	,079	488	,000	,982	488	,000

Özdamar (2004), Mann-Whitney U testini: “Bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Mann-Whitney U Testi, gerçek gözlemler yerine sıralama puanlarını kullanır. İki örnek tek bir gözlem dizisine dönüştürülerek

sıralama puanlarına dönüştürülür. Bu sıralama puanlarının 1.örneğe ait değerlerinin toplamı R1, 2.örneğe ait değerlerinin toplamı R2 bulunur. Sıra toplamalarının birim sayısına bölünmesi ile sıra ortalamaları hesaplanır. Gruplar arası değerlendirmeler bu ortalama değerleri ile yapılır” şeklinde açıklamaktadır.

Özdamar (2004), Kruskal-Wallis H testini: “Bağımsız k grubun ($k > 2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Söz konusu testin uygulanabilmesi için gruplardan herhangi birinin ya da ikisinin normal dağılım varsayımını sağlamaması gerekir. Kruskal-Wallis H testi, parametrik tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir. Gerçek gözlem değerleri yerine sıralama puanları kullanılarak test uygulanır. Sıra toplamalarının birim sayısına bölünmesi ile sıra ortalamaları hesaplanır. Gruplar arası değerlendirmeler bu ortalama değerleri ile yapılır.” ekinde açıklamaktadır.

Spearman korelasyon testi ise bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesi kullanılan test tekniğidir.

Çizelge 4.2. Araştırma Değişkenlerinin Betimsel Analizi

		N	%
Okul türünüz?	Fen Lisesi	77	15,8%
	Anadolu Lisesi	245	50,2%
	Anadolu Meslek Lisesi	166	34,0%
Cinsiyetiniz?	Kız	284	58,2%
	Erkek	204	41,8%
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Evet	290	59,4%
	Hayır	198	40,6%
Aylık gelir düzeyiniz?	1000-2000	137	28,1%
	2001-3000	119	24,4%
	3001-4000	94	19,3%
	4001 ve üzeri	138	28,3%
Sizce akademik başarınız nasıldır?	Çok iyi	76	15,6%
	İyi	226	46,3%
	Orta	165	33,8%
	Zayıf	21	4,3%

Çizelge 4.2. Araştırma Değişkenlerinin Betimsel Analizi (devamı)

Genellikle yaşamımdaki kararlarda annem etkilidir	Katılıyor	110	22,5%
	Katılmıyor	378	77,5%
Genellikle yaşamımdaki kararlarda babam etkilidir	Katılıyor	79	16,3%
	Katılmıyor	407	83,7%
Genellikle yaşamımdaki kararlarda öğretmenim etkilidir	Katılıyor	7	1,4%
	Katılmıyor	479	98,6%
Genellikle yaşamımdaki kararlarda kendim etkiliyimdir	Katılıyor	341	70,0%
	Katılmıyor	146	30,0%
Başarma isteğimin kaynağı kendimdir.	Katılıyor	374	76,8%
	Katılmıyor	113	23,2%
Başarma isteğimin kaynağı arkadaşlarımdır.	Katılıyor	28	5,7%
	Katılmıyor	460	94,3%
Başarma isteğimin kaynağı ailemdir.	Katılıyor	98	20,1%
	Katılmıyor	390	79,9%
Başarma isteğimin kaynağı medyadır.	Katılıyor	14	2,9%
	Katılmıyor	474	97,1%
Başarma isteğimin kaynağı öğretmenlerimdir.	Katılıyor	8	1,6%
	Katılmıyor	480	98,4%

Ankete cevap veren öğrencilerden okul türü Fen Lisesi olanların oranı %15,8; Anadolu Lisesi olanların oranı %50,2; Anadolu Meslek Lisesi olanların oranı %34,0 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın cinsiyet dağılımında; kız öğrencilerin oranı %58,2 iken; erkek öğrencilerin oranı ise %41,8 olduğu belirlenmiştir.

Örneklemdaki öğrencilerden okul öncesi eğitim alanların oranı %59,4 iken; eğitim almayan öğrencilerin oranı %40,6 olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden ailesinin aylık gelir düzeylerine bakıldığında; aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların oranı %28,1; 2001-3000 TL arası olanların oranı %24,4; 3001-4000 TL arası olanların oranı %19,3; 4001 TL ve üzeri olanların oranı ise %28,3 olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilere akademik başarıları sorulduğunda; kendisini akademik başarı düzeyi olarak çok iyi bulanların oranı %15,6; kendisini iyi bulanların oranı %46,3; kendisini orta bulanların oranı %33,8; kendi akademik başarısını zayıf bulan öğrencilerin oranı ise %4,3 olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilere yaşamlarındaki kararlarında etkili olanların belirlenmesi için sorulan sorularda; kararlarında annesi etkili olanların oranı %22,5; kararlarında babası etkili olanların oranı %16,3; kararlarında öğretmeni etkili olanların oranı %1,4; kararlarında doğrudan kendisi etkili olanların oranı ise %70,0 olduğu belirlenmiştir.

Başarma isteğinin kaynağı öğrencilere sorulduğunda; söz konusu kaynağı, kendisi olarak görenlerin oranı %76,8; arkadaşları olarak görenlerin oranı %5,7; ailesi olarak görenlerin oranı %20,1; medya olarak görenlerin oranı %2,9; öğretmenleri olarak görenlerin oranı ise %1,6 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.3 Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Dışsal Motivasyon Kaynakları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	ss
Karar Vermede Öz Saygı	488	8,00	24,00	17,80	3,23
İhtiyatlı Seçicilik	488	9,00	24,00	18,32	3,00
Panik	488	6,00	24,00	12,46	3,97
Sorumluluktan Kaçınma	488	6,00	21,00	10,89	3,16
Umursamazlık	488	6,00	21,00	9,37	2,91
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	488	24,00	80,00	49,39	7,35
Aile Desteği	488	13,00	45,00	32,57	4,92
Sınıf Ortamı	488	7,00	35,00	16,82	4,53

Bu çalışmada öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından alınan verilerin betimlenmesi ile sorulara alınan yanıtların ortalamaları:

Karar Vermede Öz Saygı puanı ortalaması 17,80±3,23

İhtiyatlı Seçicilik puanı ortalaması 18,32±3,00

Panik puanı ortalaması 12,46±3,97

Sorumluluktan Kaçınma puanı ortalaması 10,89±3,16,

Umursamazlık puanı ortalaması $9,37 \pm 2,91$,

Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı puanı ortalaması $49,39 \pm 7,35$,

Aile Desteği puanı ortalaması $32,57 \pm 4,92$,

Sınıf Ortamı puanı ortalaması $16,82 \pm 4,53$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.4. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul Türü		n	Sıra Ort.	X ²	p.	İkili Karşılaştırma
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	Fen Lisesi	77	343,69	50,331	0,000	1-2 1-3
	Anadolu Lisesi	245	238,7			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	207,05			
Aile Desteği	Fen Lisesi	77	332,79	39,950	0,000	1-2 1-3
	Anadolu Lisesi	245	239,26			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	211,29			
Sınıf Ortamı	Fen Lisesi	77	312,92	23,703	0,000	1-2 1-3
	Anadolu Lisesi	245	239,89			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	219,56			

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Analizine Göre Ölçme Aracı Puanlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması:

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 343,69; Anadolu Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 238,70; Anadolu Meslek Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 207,05’tir. Buna göre okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin dışsal motivasyon kaynağından etkilenme düzeyleri en yüksek iken Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul türü Fen Lisesi olanların puan sıra ortalamaları 332,79; Anadolu Lisesi olanların ortalamaları 239,26; Anadolu Meslek Lisesi ortalamaları 211,29’dur. Buna göre okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin aile desteği motivasyon kaynaklarını daha fazla kullandıkları; aile desteği motivasyon kaynaklarını en az Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 312,92; Anadolu Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 239,89; Anadolu Meslek Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 219,56’dır. Buna göre okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en yüksek iken Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.5. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Cinsiyet		n	Sıra Ort.	U	p
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	Kız	284	236,84	26792,50	0,156
	Erkek	204	255,16	0	
Aile Desteği	Kız	284	240,37	27794,00	0,444
	Erkek	204	250,25	0	
Sınıf Ortamı	Kız	284	236,13	26591,50	0,121
	Erkek	204	256,15	0	

Yapılan Mann Whitney U Testi Analizine Göre Ölçme Aracı Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması:

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından dışsal motivasyonları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Ayrıca cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin “aile desteği” ve “sınıf ortamı” dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları açısından bir ilişki tespit edilmemiştir.

Çizelge 4.6. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul Öncesi Eğitim Durumu		n	Sıra Ort.	U	p
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	Evet	290	258,77	24571,5	0,007
	Hayır	198	223,6		
Aile Desteği	Evet	290	260,95	23940	0,002
	Hayır	198	220,41		
Sınıf Ortamı	Evet	290	249,14	27364,5	0,378
	Hayır	198	237,7		

Yapılan Mann Whitney U Testi Analizine Göre Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Açısından Karşılaştırılması

Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 258,77; eğitim almayanların ortalamaları 223,60’dır. Buna göre okul öncesi eğitimi alan lise öğrencilerinin almayan öğrencilere göre dışsal motivasyon kaynaklarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 260,95; eğitim almayanların ortalamaları 220,41’dir. Buna göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre ailelerinden daha fazla destek aldıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaları sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Aylık Gelir Düzeyi		n	Sıra Ort.	X2	P	İkili Karşılaştırma
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	1000-2000	137	186,34	33,402	0,000	1-3 1-4
	2001-3000	119	257,04			
	3001-4000	94	272,78			
	4001 ve üzeri	138	272,16			
Aile Desteği	1000-2000	137	182,7	38,698	0,000	1-3 1-4
	2001-3000	119	257,79			
	3001-4000	94	263,9			
	4001 ve üzeri	138	281,18			
Sınıf Ortamı	1000-2000	137	212,79	10,736	0,013	1-3 1-4
	2001-3000	119	249,14			
	3001-4000	94	268,84			
	4001 ve üzeri	138	255,4			

Yapılan Kruskal Wallis H Testi Analizine Göre Ailenin Aylık Geliri Açısından Karşılaştırılması:

Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 186,34; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 257,04; 3001-4000 TL arası olanların ortalamaları 272,78; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 272,16’dır. Buna göre ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL arası olan lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarını en fazla kullandıkları buna karşın aylık geliri 1000-2000 TL olan öğrencilerin ise en az dışsal motivasyon kaynaklarını kullandıkları tespit edilmiştir. Yani düşük gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarından çok etkilenmedikleri bununla

birlikte gelir düzeyi 3000 ve üzeri olan öğrencilerin dışsal motivasyon kaynaklarından daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 182,70; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 257,79; 3001-4000 TL arası olanların ortalamaları 263,90; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 281,18’dir. Buna göre lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyi arttıkça ailelerinden aldıkları desteğin arttığı aynı zamanda öğrencilerin aile gelir düzeyleri düştükçe ailelerinden aldıkları desteğin de azaldığı tespit edilmiştir.

Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 212,79; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 249,14; 3001-4000 TL arası olanların ortalamaları 268,84; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 255,50’tir. Buna göre ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL arası olan lise öğrencilerinin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını daha fazla kullanıyorken aylık geliri 1000-2000 TL olan öğrencilerin ise sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını en az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani lise öğrencilerinin aylık gelir düzeyi düştükçe sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenmeleri azalmakta bununla birlikte aylık gelir düzeyi 3001-4000 TL olanların sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenmelerinin en yüksek seviyede olduğunu ancak bundan daha fazla gelire sahip olanların sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenmelerinin ise azaldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.8. Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Akademik Başarı		n	Sıra Ort.	X2	p. Karşılaştırma	İkili
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	Çok iyi	76	262,3	10,197	0,017	1-4
	İyi	226	258,86			
	Orta	165	223,28			
	Zayıf	21	192,24			
Aile Desteği	Çok iyi	76	262,59	6,694	0,082	
	İyi	226	250,66			
	Orta	165	235,92			
	Zayıf	21	180,21			
Sınıf Ortamı	Çok iyi	76	239,41	10,489	0,015	2-3
	İyi	226	265,42			
	Orta	165	219,27			
	Zayıf	21	235,95			

Ölçek Puanlarının Akademik Başarı Açısından Karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 262,30; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 258,86; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 223,28; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 192,24’tür. Buna göre lise öğrencilerinin akademik başarı seviyeleri arttıkça dışsal motivasyonlarının da arttığı, akademik başarıları azaldıkça dışsal motivasyonlarının azaldığı belirlenmiştir. Yani lise öğrencilerinin akademik başarılarını yüksek bulma oranı arttıkça dışsal motivasyon düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani lise öğrencilerinin akademik başarılarında ailelerinden aldıkları destek arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Akademik başarısını çok iyi bulanların puan sıra ortalamaları 239,41; iyi bulanların ortalamaları 265,42; orta bulanların ortalamaları 219,27; zayıf bulanların ortalamaları 235,95'tir. Buna göre akademik başarısını iyi bulan lise öğrencilerinin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en yüksek seviyede iken akademik başarılarını orta bulan öğrencilerin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.9. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul Türü		n	Sıra Ort.	X ²	p	İkili Karşılaştırma
Karar Vermede Öz Saygı	Fen Lisesi	77	218,16	6,343	0,042	1-2
	Anadolu Lisesi	245	259,51			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	234,57			
İhtiyatlı Seçicilik	Fen Lisesi	77	212,07	6,140	0,046	1-2
	Anadolu Lisesi	245	256,96			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	241,16			
Panik	Fen Lisesi	77	251,22	1,758	0,415	
	Anadolu Lisesi	245	236,14			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	253,73			
Sorumluluktan Kaçınma	Fen Lisesi	77	275,53	5,743	0,057	
	Anadolu Lisesi	245	245,08			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	229,26			
Umursamazlık	Fen Lisesi	77	248,58	2,174	0,337	
	Anadolu Lisesi	245	235,52			
	Anadolu Meslek Lisesi	166	255,86			

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Analizine Göre Ölçek Puanlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması:

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Öz Saygı” açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 218,16; Anadolu Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 259,51; Anadolu Meslek Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları ise 234,57 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin karar vermede “öz saygı” düzeyi en yüksek iken; Fen Lisesi olan öğrencilerin ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik” açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 212,07; Anadolu Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 256,96; Anadolu Meslek Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 241,16’dır. Buna göre okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin “İhtiyatlı Seçicilik” puan sıra ortalamaları en yüksek iken Fen Lisesi olanların ortalamaları en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani okul türü değişkeninin karar vermede istenmeyen stiller olan panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçınma stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.10. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Cinsiyet		n	Sıra Ort.	U	p
Karar Vermede Öz Saygı	Kız	284	224,45	23273,500	0,000
	Erkek	204	272,41		
İhtiyatlı Seçicilik	Kız	284	243,02	28546,500	0,783
	Erkek	204	246,57		
Panik	Kız	284	263,13	23677,500	0,001
	Erkek	204	218,57		
Sorumluluktan Kaçınma	Kız	284	234,85	26227,000	0,073
	Erkek	204	257,94		
Umursamazlık	Kız	284	228,84	24521,000	0,003
	Erkek	204	266,3		

Yapılan Mann Whitney U Testi Analizine Göre Ölçek Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması:

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kızların “Özsaygı” puan sıra ortalamaları 224,45; erkeklerin ortalamaları ise 272,41’dir. Buna göre erkek öğrencilerin karar vermelerinde öz saygıları kız öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani cinsiyet değişkeni açısından karar vermede ihtiyatlı seçicilik stilleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kızların “Panik” puan sıra ortalamaları 263,13 iken; erkeklerin ortalamaları ise 218,57’dir. Buna göre kız öğrencilerin karar vermede panik durumu erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin karar vermede sorumluluktan kaçınma durumu arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kızların Umursamazlık puanı ortalama 228,84 iken; erkeklerin ortalama 266,30’dur. Buna göre erkek öğrencilerin karar vermede umursamazlık durumları kız öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.11. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Okul Öncesi Eğitim Durumu		n	Sıra Ort.	U	p
Karar Vermede Öz Saygı	Evet	290	250,99	26827	0,216
	Hayır	198	234,99		
İhtiyatlı Seçicilik	Evet	290	244,71	28649,5	0,968
	Hayır	198	244,19		
Panik	Evet	290	243,07	28296	0,786
	Hayır	198	246,59		
Sorumluluktan Kaçınma	Evet	290	250,02	27110,5	0,293
	Hayır	198	236,42		
Umursamazlık	Evet	290	252,8	26302,5	0,112
	Hayır	198	232,34		

Yapılan Mann Whitney U Testi Analizine Göre Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Açısından Karşılaştırılması

Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında karar

vermede “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamalarının karar vermelerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.12. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	X2	P	İkili Karşılaştırma
Karar Vermede Öz Saygı	1000-2000	137	226,05	6,206	0,102
	2001-3000	119	240,37		
	3001-4000	94	242,75		
	4001 ve üzeri	138	267,56		
İhtiyatlı Seçicilik	1000-2000	137	240,12	2,555	0,465
	2001-3000	119	253,24		
	3001-4000	94	227,15		
	4001 ve üzeri	138	253,13		
Panik	1000-2000	137	253,91	7,280	0,063
	2001-3000	119	267,33		
	3001-4000	94	225,3		
	4001 ve üzeri	138	228,55		
Sorumluluktan Kaçınma	1000-2000	137	228,21	3,914	0,271
	2001-3000	119	262,61		
	3001-4000	94	247,86		
	4001 ve üzeri	138	242,77		
Umursamazlık	1000-2000	137	243,43	0,375	0,945
	2001-3000	119	251,05		
	3001-4000	94	243,22		
	4001 ve üzeri	138	240,78		

Yapılan Kruskal Walls H Testi Analizine Göre Ailenin Aylık Geliri Açısından Karşılaştırılması:

Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre lise öğrencilerinin karar vermelerinde “panik, umursamazlık, sorumluluktan kaçınma, ihtiyatlı seçicilik ve öz saygı” ile öğrencilerin “ailelerinin aylık gelir düzeyleri” arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin karar vermeleri ile aylık gelirleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.13. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Akademik Başarı		n	Sıra Ort.	X2	P	İkili Karşılaştırma
Karar Vermede Öz Saygı	Çok iyi	76	310,6	39,162	0,000	1-3 1-4
	İyi	226	259,65			
	Orta	165	200,77			
	Zayıf	21	185,76			
İhtiyatlı Seçicilik	Çok iyi	76	286,59	22,466	0,000	1-3 1-4
	İyi	226	259,75			
	Orta	165	212,26			
	Zayıf	21	181,43			
Panik	Çok iyi	76	217,51	8,272	0,041	1-3
	İyi	226	235,75			
	Orta	165	267,74			
	Zayıf	21	253,69			
Sorumluluktan Kaçınma	Çok iyi	76	226,54	13,296	0,004	1-4
	İyi	226	229,1			
	Orta	165	264,33			
	Zayıf	21	319,48			
Umursamazlık	Çok iyi	76	251,28	12,137	0,007	2-4
	İyi	226	223,85			
	Orta	165	261,3			
	Zayıf	21	310,19			

Ölçek Puanlarının Akademik Başarı Açısından Karşılaştırılması (Kruskal Walls)

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 310,60; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 259,65; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 200,77; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 185,76’dır. Buna göre lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyini çok iyi bulan öğrencilerin karar

vermede öz saygıları en yüksek iken akademik başarılarını zayıf bulanların öz saygı seviyeleri düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani lise öğrencilerinin akademik başarıları düştükçe karar vermelerinde öz saygı seviyeleri düşmektedir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 286,59; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 259,75; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 212,26; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 181,43’tür. Buna göre lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyini çok iyi bulan öğrencilerin karar vermede ihtiyatlı seçicilikleri en yüksek seviyede iken akademik başarılarını zayıf bulanların ihtiyatlı seçicilik seviyeleri düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani lise öğrencilerinin akademik başarıları düştükçe karar vermelerinde ihtiyatlı seçicilik seviyeleri düşmektedir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 217,51; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 235,75; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 267,74; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 253,69’dur. Buna göre akademik başarısını orta bulan lise öğrencilerinin karar verme durumlarında panik düzeyleri en yüksek iken akademik başarılarını çok iyi bulanların ortalamaları en düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 264,33; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 319,48’dir. Buna göre iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 229,10; orta bulan lise öğrencilerinin akademik başarısını yüksek bulan öğrencilerin karar verme durumunda sorumluluktan kaçınma düzeyleri en düşük iken akademik başarılarını zayıf bulan öğrencilerin karar verme durumunda sorumluluktan kaçınma seviyeleri en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani lise öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça karar vermede sorumluluktan kaçınmaları düşmektedir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 251,28; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 223,85; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 261,30; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 310,19'dur. Yani lise öğrencilerinin akademik başarı seviyeleri arttıkça karar vermelerinde umursamazlık seviyeleri azalmaktadır.

Çizelge 4.14. Lise Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ile Motivasyon Kaynakları Arasındaki İlişki Analizi (Korelasyon)

		Öz Saygı	İhtiyatlı Seçicilik	Panik	Sorumluluktan Kaçınma	Umursamazlık	Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	Aile Desteği	Sınıf Ortamı
Öz Saygı	rho	1,000	,514**	-,524**	-,464**	-,320**	,125**	,097*	,095*
	p		,000	,000	,000	,000	,006	,033	,037
	n	488	488	488	488	488	488	488	488
İhtiyatlı Seçicilik	rho		1,000	-,291**	-,356**	-,333**	,092*	,082	,049
	p			,000	,000	,000	,042	,072	,284
	n		488	488	488	488	488	488	488
Panik	rho			1,000	,495**	,326**	,001	-,027	-,003
	p				,000	,000	,988	,557	,951
	n			488	488	488	488	488	488
Sorumluluktan Kaçınma	rho				1,000	,462**	-,054	-,120**	,025
	p					,000	,232	,008	,581
	n				488	488	488	488	488
Umursamazlık	rho					1,000	-,069	-,107*	-,020
	p						,129	,018	,666
	n					488	488	488	488
Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı	rho						1,000	,771**	,754**
	p							,000	,000
	n						488	488	488
Aile Desteği	rho							1,000	,223**
	p								,000
	n							488	488
Sınıf Ortamı	rho								1,000
	p								
	n								488

Spearman Korelasyon Analizine Göre, korelasyon katsayısının (r veya ρ) 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması, negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2014). Büyüköztürk (2014), korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. İki değişken arasındaki pozitif ilişkiyi bir değişkenin değeri artıyorken diğ erinin de artması; negatif ilişkiyi ise bir değişkenin değeri artıyorken diğ erinde azalması olarak düşünölebileceğini ifade etmiştir. Bundan dolayı yapılan Spearman korelasyon testi analiz sonuçları şu şekilde açıklanmıştır:

Karar Vermede Öz Saygı ile İhtiyatlı Seçicilik arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = ,514$). Öz Saygı ile Panik arasında negatif yönlü orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = -,524$). Öz Saygı ile Sorumluluktan Kaçınma arasında negatif yönlü orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = -,464$). Öz Saygı ile Umursamazlık arasında negatif yönlü orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = -,320$). Buna göre lise öğrencilerin karar vermelerinde panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçınma stilleri gibi istenmeyen durumlar ile özsaygı arasında ters orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz Saygı ile Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = ,125$). Öz Saygı ile Aile Desteğı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = ,097$). Öz Saygı ile Sınıf Ortamı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ $\rho = ,095$). Yani lise öğrencilerin öz saygı stili ile motivasyon kaynakları (aile desteğı ve sınıf ortamı) arasında zayıf bir ilişki bulunmakta olup, özsaygı stili motivasyonu olumlu yönde etkilediğı tespit edilmiştir.

Karar Vermede İhtiyatlı Seçicilik ile Panik arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$ $\rho = -,291$). İhtiyatlı Seçicilik ile Sorumluluktan Kaçınma arasında negatif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$ $\rho = -,356$). İhtiyatlı Seçicilik ile Umursamazlık arasında negatif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$ $\rho = -,333$). İhtiyatlı Seçicilik ile Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$ $\rho = ,092$). Buna göre lise öğrencilerinin karar vermelerinde panik, sorumluluktan

kaçınma ve umursamazlık stilleri ile ihtiyatlı seçicilik arasında ters orantı vardır. Ayrıca ihtiyatlı seçicilik ile motivasyon arasında zayıf da olsa olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Karar Vermede Panik ile Sorumluluktan Kaçınma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,495$). Panik ile Umursamazlık arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,326$). Sorumluluktan Kaçınma ile Umursamazlık arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,462$). Buna göre karar vermede istenmedik stiller olan panik, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık arasında doğru orantılı ama orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sorumluluktan Kaçınma ile Aile Desteği arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=-,120$). Umursamazlık ile Aile Desteği arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $\rho=-,107$). Yani dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği zayıf olanların sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık tutumları yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı ile Aile Desteği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,771$). Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı ile Sınıf Ortamı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,754$). Aile Desteği ile Sınıf Ortamı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır($p<0,05$ $\rho=,223$). Buna göre dışsal motivasyon kaynakları yüksek düzeyde olan lise öğrencilerinin ailelerinden aldıkları destek ve sınıf ortamları yüksek düzeydedir. Ayrıca aile desteği yüksek düzeyde olan öğrencilerin sınıf ortamı durumları da yüksek düzeyde olup aralarında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı) okul değişkenine ilişkin sonuçları

Çalışmadan elde edilen verilere göre, lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynakları okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri en yüksek iken Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri en düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin aile desteği ile sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin aile desteği ile sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeyleri en yüksek iken Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeylerinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı) cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları

Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerine cinsiyetin etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği ve sınıf ortamı etkisi arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı) okul öncesi eğitim durumuna ilişkin sonuçları

Lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaları dışsal motivasyon düzeylerine etki ettiği sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin ailelerinden aldıkları destek, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan lise öğrencilerinin ailelerinden aldıkları destek okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı) ailelerin aylık gelir düzeyine ilişkin sonuçları

Lise öğrencilerinin ailelerin aylık gelir düzeylerinin öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerini etkilediği görülmüştür. Ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL arası olan lise öğrencilerinin dışsal motivasyonu en yüksek iken 1000-2000 TL arası olanların dışsal motivasyonu en düşük olduğu belirlenmiştir. Aile Desteği ile Sınıf Ortamı memnuniyeti ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermektedir. Ailesinin aylık geliri 4001 TL ve üzeri olan lise öğrencilerinin aile desteği; 3001-4000 TL arası olan öğrencilerin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeyleri en yüksek iken 1000-2000 TL arası olanların aile desteği ile sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en düşüktür. Ailelerin gelir düzeyi arttıkça lise öğrencilerinin aile desteği de artmaktadır.

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının (aile desteği ve sınıf ortamı) akademik başarıya ilişkin sonuçları

Çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları dışsal motivasyon düzeylerine göre değişmektedir. Akademik başarısını çok iyi bulan lise öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri en yüksek iken akademik başarısını zayıf bulanların ortalamaları en düşüktür. Lise öğrencilerinin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları akademik başarıya göre farklılık göstermektedir. Akademik başarısını iyi bulan öğrencilerin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeyi en yüksek iken akademik başarısını orta bulan öğrencilerin ise en düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca lise öğrencilerinin akademik başarısı düştükçe dışsal motivasyon düzeyleri de düşmektedir.

Lise Öğrencilerinin karar verme stratejileri alt boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin sonuçları

Çalışmada lise öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı ve İhtiyatlı Seçicilik düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermektedir. Okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin karar verme durumunda öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik düzeyleri en yüksek iken okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin karar verme durumunda öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik düzeyleri en düşüktür.

Lise Öğrencilerinin karar verme stratejileri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları

Karar Vermede Öz Saygı, Panik ve Umursamazlık puanları cinsiyete farklılık göre göstermektedir. Erkeklerin karar verme durumunda öz saygı ve umursamazlık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek iken buna karşın kız öğrencilerin panik düzeyleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lise Öğrencilerinin karar verme stratejileri alt boyutlarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine ilişkin sonuçları

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamalarının karar vermelerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Lise Öğrencilerinin karar verme stratejileri alt boyutlarının ailelerin aylık gelir düzeyi değişkenine ilişkin sonuçları

Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin karar vermelerinde ailenin aylık gelir düzeyinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise Öğrencilerinin karar verme stratejileri alt boyutlarının akademik başarı değişkenine ilişkin sonuçları

Çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları ile karar vermede öz saygı, ihtiyatlı seçicilik, panik, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık düzeyleri arasında ilişki saptanmıştır. Akademik başarısını çok iyi bulan lise öğrencilerinin karar verme durumunda öz saygı; ihtiyatlı seçicilik düzeyleri en yüksek iken akademik başarısını zayıf bulanların ortalamaları en düşüktür. Akademik başarısını orta bulan lise öğrencilerinin panik düzeyleri en yüksek iken akademik başarısını çok iyi bulanların panik düzeyleri en düşüktür. Akademik başarısını zayıf bulan öğrencilerin karar verme durumunda sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık düzeyleri en yüksek iken akademik başarısını çok iyi bulanların ortalamaları en düşüktür. Lise öğrencilerinin akademik başarısı düştükçe karar vermede sorumluluktan kaçınmaları artmakta iken karar verme durumunda öz saygı; ihtiyatlı seçicilik düzeyleri düşmektedir.

Lise Öğrencilerinin motivasyon kaynakları (aile ve sınıf ortamı) ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar

Çalışmada lise öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri arttıkça dışsal motivasyon düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Lise öğrencilerin öz saygı stili ile motivasyon kaynakları(aile desteği ve sınıf ortamı) arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karar vermede ihtiyatlı seçicilik ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında zayıf da olsa olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarından aile destek düzeyi düşük olanların sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık tutumları yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca lise öğrencilerinin aile desteği yüksek düzeyde olanların sınıf ortamı memnuniyetleri de yüksek düzeyde olup aralarında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tartışma

İlgili araştırmaların yer aldığı alan yazın taramalarında, bu araştırmanın birinci alt amacı olan dışsal motivasyon kaynaklarını destekleyen araştırma sonuçları olduğu gibi (Yazıcı, 2009; Yenice vd., 2012; Ünal Karagüven, 2015; Çolak & Cırık, 2015; Ali, 2016), bu araştırmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Losos, 2000; Goodman et all, 2011; Yıldız, 2013). Örneğin, bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir çalışmada (Yazıcı, 2009), ailenin gelir düzeyinin, motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulanmıştır. Aslında, soyut işlemler döneminde ergenler soyut düşünebilir ve olay ve olguların neden ve sonuçlarını analiz edebilirler. Yani, ergenler “olan şeylerle olabilecek şeylerin” ayırt edebilirler. Söz konusu dönem bireyleri, yaşamlarına etki eden ve edebilecek olan etkileşimli faktörleri ya da etkileşimli değişkenleri dikkate alabilecek yeterliliğe sahiptirler. Tüm bu nedenlerden dolayı, tek değişkenli dışsal motivasyon kaynaklarının ergenlik döneminde yoğunlukla kullanılıyor olması, doğal gelişim süreci ile çelişmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada elde edilen sonucun nedenlerini ortaya koymak ayrı bir araştırma konusu olacaktır. Dışsal motivasyon ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili Yenice vd.(2012) ve Çolak & Cırık (2015) anlamlı bir farklılık olmadığını

belirtirken, Yıldız (2013) kızların dışsal motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ali (2016) dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği ve sınıf ortamı değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini vurgularken, Goodman et all. (2011) akademik başarı üzerinde dışsal motivasyonun belirleyici bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Yenice vd.(2012) sınıf ortam memnuniyetinin arttıkça akademik başarının arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada, ikinci alt amacı olan karar vermeye ilişkin sonuçları destekleyen (Kuzgun,1992; Bacanlı & Sürücü, 2006), desteklemeyen çalışmalar vardır(Çolakkadıoğlu,2010; Öztürk vd,2011). Kuzgun (1992), karar verme stratejilerinin erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla içtepsel karar verme stratejisini benimsediklerini, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre daha bağımlı karar verme stratejisi benimsedikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin lehine olarak değerlendirilen bu araştırma sonucu, ailelerin kız çocuklarını daha bağımlı ya da erkek çocuklarından farklı yetiştirip yetiştirmediklerini anlamaya yönelik yeni bir araştırma konusu ile karşı karşıya bırakmıştır. Yapılan araştırma sonucunu destekleyen diğer bir araştırmada (Bacanlı ve Sürücü 2006) karar verme stillerinden, uyumsuzluk ve sorumluluktan kaçma stillerine, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu çalışma sonucuna aykırı olarak öğrencilerin karar vermelerinde özsaygı, ihtiyatlı seçicilik ve panik stillerini kullanmalarında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığını belirtmiştir. Çolakkadıoğlu (2010) ve Öztürk vd. (2011) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin karar verme stratejilerini belirlemede cinsiyetin etkisinin olmadığını vurgulamışlardır.

Öneriler

Uygulamaya ilişkin Öneriler

Bu çalışmada lise öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile karar verme kaynakları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca okul türü, cinsiyet, aile gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama durumu ve akademik başarı düzeyleri değişkenleri ile ilişkileri incelenmiştir. Değişkenler değiştirilerek de farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışma farklı örneklem grupları seçilerek ortaokul

ve lise öğrencilerine uygulanabilir. Araştırma nitel çalışmalarla desteklenerek, daha fazla örneklem grubuyla daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Araştırmaya İlişkin öneriler

Karar verme konusunda yapılan çalışmalar kapsamında öğrencinin karar vermesinde etkili değişkenlerin bilinmesi, öğrencilerde olumlu karar stratejileri geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının motivasyonlarındaki etkisi göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim almaları desteklenmelidir. Okul öncesi eğitimin önemi hakkında öğrenci ve veliler bilgilendirilmeli ve okul öncesi eğitim daha iyi hale getirilmelidir.

Öğrencilerin sınıf ortamları ile akademik başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler sınıf ortamını, öğrencilerle olan ilişkilerini motivasyonlarını olumlu yönde artıracak şekilde düzenlemelidir. Öğretmen sınıfta güven ve kabul ortamı oluşturmmalıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin değerlerinin farkına varmalarına, öz benliklerini oluşturmalarına, hedefler belirlemelerine fırsat verilmelidir. Öğretmenler öğretim programlarını, sınıf kurallarını hazırlarken öğrencilerin seçimlerini dikkate almalıdırlar. Ayrıca öğrenci davranışları ile ilgilenirken sabır ve anlayış gösterilmelidir.

Karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik stratejileri değerlendirildiğinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik düzeyleri en yüksek iken Fen Lisesi öğrencilerinin öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik düzeyleri düşük olduğu görülmüştür. Buna göre Fen Liseleri başta olmak üzere okullarda, öğrencilerin karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik düzeylerini arttıracak yani olumlu karar verme stillerine sahip olmalarını sağlayacak aktiviteler yapılmalıdır. Bu kapsamda okul rehberlik hizmetleri ile birlikte seminerler hazırlanıp, sunulabilir.

Çalışmada erkeklerin karar verme durumunda öz saygı ve umursamazlık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek iken buna karşın kız öğrencilerin panik düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilere karar verme becerilerinin geliştirilmesi için eğitim verilebilir. Bununla birlikte karar verme

becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktiviteler yapılabilir, uygun öğrenme ortamı oluşturularak öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesi sağlanabilir. Erkek öğrencilerin umursamazlık, kız öğrencilerin panik durumlarını azaltıcı aktiviteler yapılabilir. Kız ve erkek öğrencilerin yetiştirilmelerinde ailelerine olan bağımlılığı ve bunun karar vermeye etkisi araştırılabilir.

Araştırmada öğrencilerin aile desteği düşük düzeyde olanların karar vermede sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık tutumları yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmelerinde aile desteği arttırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev.: Nurdan Kalaycı).
- Ali, Ali Salim. (2016). *The Sources Of Motivation And Academic Motivation Levels In Sakarya Middle Schools (Serdivan, Turkey)*. A Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Artan, K. (1986). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Gül Basım.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 85-100.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki Güdülenmelerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Vol. 5(4), 814-834.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2005). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karar verme Stilleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişki*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, Feride: "Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi.", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2.14 (2000): 7-16.
- Baron, J. (1994). *Thinking and deciding*. United Kingdom: New York: Cambridge University Press.
- Birkan, C.K. (2009). *Çalışanların Motivasyonel Öncelikleri Ve Bir Motivasyon Faktörü Olarak Liderliğin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, Jacob E., ve Leon Mann. "Decision-Making Competence and Self-esteem: A Comparison of Parents and Adolescents.", *Journal of Adolescence*, 14.4 (1991): 363-371.

- Büyüköztürk, Ş., vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Carreira, J.M. (2011). Relationship between Motivation for Learning EFL and Intrinsic Motivation for Learning in General among Japanese Elementary School Students. *System* 39, 90-102.
- Çakmak, E. K., vd. (2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(1), 1-27.
- Çolak. E., Cırık. İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Çolakkadioğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çolakkadioğlu, O. (2010). *Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Grup Uygulamalarının Ergenlerin Karar Verme Stillerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Çolakkadioğlu, O., & Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (26), 61-71.
- Çöğür, H.Ç. (2010). *İnşaat Sektöründe Proje Yönetiminin Kullanabileceği Motivasyon Araçları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychologic al Inquiry*, 11, 227-268.
- Dede, Y. Ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin Matematiğe Yönelik İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 29(134), 49-54.

- Demiral, S. (2003). *Okul müdürleri tarafından öğretmenlere dönük bir kontrol ve motivasyon aracı olarak örgüt dilinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirbaş, H. (1992). *Suçlu ve Suçlu Olmayan Ergenlerin Karar Verme Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,
- Deniz, M.E., (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 23-35.
- Dereli, E., Acat M. B.(2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24, 173-187.
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz A., Aypay A., (2011). Lise Öğrencilerinde Derse Katılmaya Motive Olma ile Yaşam Amaçları Belirleme Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 149-158.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Science and Education*, 36(161), 246-255.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Friedman, Isaac A., ve Leon Mann: "Coping Patterns in Adolescent Decision Making: An Israeli-Australian Comparison.", *Journal of Adolescence* ,16.2 ,1993, 187- 199.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Gelatt, Harry B. "Positive uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling." *Journal of Counseling Psychology*, 36.2 (1989): 252.
- Goodman, S., Thania, J., Mira, K., Fahrin, M., Dolly, M., Mazvita, M., Joao, P., Anton S. (2011). An Investigation of the Relationship between Students' Motivation and Academic Performance as Mediated by Effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Güçray, S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılgnlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 9.
- Güçray, Songül Sonay. "A Study of the Decision-Making behaviours of Turkish Adolescents.", *Pastoral Care In Education*, 23.1 (2005): 34-44.
- Harris, R. (1998). *Introduction to decision making*. Vanguard University of Southern Colifornia.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin Karar Stratejileri ve Transaksiyonel Analiz Ego (ben) Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, (9) 2, S. 59-78.
- Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Zorluklarının Farklı Değişkenlerce İncelenmesi (Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karaçay, N. (2015). *Liseli Ergenlerin Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesici, Ş. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. B., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction: Special Issue on decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 225-236.
- Koçak, Y. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. Ankara.
- Losos, L. W. (2000). *Comparing the motivational levels of public, private and parochial High school teachers*, Ph.D, DAI-A, Nov, 61/05, p.1742.
- Lucas, I.R., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M. ve Lao, J. (2010). A Study on the Intrinsic Motivation Factors in Second Language Learning Among Selected Freshman Students. *Philippine ESL Journal*. Vol. 4, 3-23.

- Mann, L. Radford, M. Burnett, P. Ford, S. Bond, M. Leung, K. Nakamura, H. Vaughan, G. Yang, K.S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International journal of psychology*, 33, 325-335.
- Mann, L., Harmoni, R. Ve Power, P. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278.
- Mitchell, L. K. and Y. D. Krumboltz. (1984). Research on decision making: implications for career decision making and counseling. (Ed: R.W. Lent, S.D. Brown). *Awiley- inter science publication*, USA.
- Orhan, A. A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Karar Verme Stratejileri*. Mersin Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Önen, L. ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özabacı, N., Çakmakçı E. (2013). Drama Yolu İle Karar Verme Becerisinin Kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Özcan, E.G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, N., M.K. & A.A. : "The Effect of Parents' Attitudes on Adolescents' Decision-Making Strategies.", *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, (INUJFE)12.2 (2011).
- Parlar, L. (2005). *Çevre faktörünün okul yönetiminin karar verme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sarıçam, Ö. (2011). *Kriz dönemlerinde çalışanların, başarı güdülerinin karar vermeleri üzerindeki etkilerini belirlemek*. Gebze Teknik Üniversitesi Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Schvaneveldt, Jay D., ve Gerald R. Adams: "Adolescents and the Decision-Making Process.", *Theory into Practice*, 22.2 (1983): 98-104.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology* (İkinci Baskı). New Jersey: Pearson.
- Şad, N.S. & Gürbüzürk, O. (2009). *İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özbilirleyicilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği)*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15(59), 421-450.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci T. & Çelik, A. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tümgan, C. (2006). *Kamu Örgütlerinde Motivasyon ve Tatmin*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Kahramanmaraş.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18). 90-110.
- Ünal Karagüven, M. H. (2015). Demographic factors and communal mastery as predictors of academic motivation and anxiety. *Journal of education and training studies*, 3(3), 1-8.
- Üredi, I., Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

- Vallerand, R. J., Pelletier, J. G., Blains, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. and Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Canada: Educational Psychological measurement Inc.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (Çev. Özen, D.). Kaknüs Yayınları 1. Basım. (Eserin orijinali 2010’de yayımlandı).
- Woolfolk, A. E. (2004). Educational Psychology (9th Ed.). New York: Pearson.
- Yalın Uçar, M. ve Kızıldağ, A. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecinde Motivasyona Bakışı. M. Teyfur, M. Çelikten, (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* içinde (s.).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. Anne-Baba ve Çocuk (1995). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yayla, A. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, H.(2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 33-46.
- Yenice, N., Saydam, G. & Telli, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(2), 231-247.
- Yılmaz, M.K. (2006). *Stres ve Motivasyonun Satış Gücünün İş Tatmini Üzerine Etkisi: Erzurum’daki İlaç Satış Mümessilleri Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Yurt, E., Bozer, N. E. (2015). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.

EKLER

Ek 1. Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynak Anketi (Turkish Version)

Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynak Anketi						
**Lütfen ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.						
A.	Aile desteği					
1.	Başarılı olduğumda ailem beni ödüllendirir	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
2.	Başarısız olduğum zaman ailem ceza verir	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
3.	Okula yeterince harçlık alarak gelirim	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
4.	Evde çalışma odam var	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
5.	Evde bilgisayarım var	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
6.	Evde internet erişimim var	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
7.	Evde ailem derslerime yardım ediyor	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
8.	Sabah okula kahvaltı ederek geliyorum	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
9.	Okula vaktinde geliyorum	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
B.	Sınıf ortamı					
10.	Başarılı olduğumda öğretmenim beni ödüllendirir	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
11.	Başarısız olduğum zaman öğretmenim ceza verir	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
12.	Sınıfta derslerde bilgisayar kullanıyoruz	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
13.	Sınıfta derslerde internet kullanıyoruz	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
14.	Sınıfta anlamadıklarımı öğretmenime rahatça sorabiliyorum	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
15.	Sınıfımız temizdir	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
16.	Sınıfımıza girdiğimde mutlu hissediyorum	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman

Ek 2. Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (Ekvö)

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?: Evet () Hayır ()

Aylık Gelir Düzeyiniz? : () 1000- 2000 () 2000-3000 () 3000-4000 () 4000 ve üzeri

Sizce akademik başarınız nasıldır? : () Çok İyi () İyi () Orta () zayıf

Genellikle yaşamınızdaki kararlarda kim etkilidir? : () Annem () Babam () Öğretmenim () Kendim

Başarma isteğinizin kaynağı hangisidir? : () Kendim () Arkadaşlarım

() Ailem () Medya () Öğretmenlerim

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ)					
Değerli Öğrenciler, araştırmanın bilimsel değer taşıyabilmesi için, sorulara verdiğiniz yanıtların sizi temsil ediyor olması gerekmektedir. İçten katılımınız için teşekkür ederiz. Nilgül AKTAŞ		Benim için hiçbir zaman doğru <u>değil</u>	Benim için bazen doğru	Benim için sık sık doğru	Benim için her zaman doğru
1	Karar verme yeteneğime güvenirim.	1	2	3	4
2	Karar verme konusunda çoğu insan kadar başarılı değilim.	1	2	3	4
3	İyi kararlar veren birisi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4
4	Cesaretimin kırıldığı öyle durumlar oluyor ki, karar vermek için çaba göstermekten vazgeçiyorum.	1	2	3	4
5	Verdiğim kararlar olumlu sonuçlanıyor.	1	2	3	4
6	Kendi kararlarının benimkinden daha doğru olduğuna başkalarının beni inandırması kolaydır.	1	2	3	4
7	Karar vermekten sakınıyorum.	1	2	3	4
8	Bir seçim yapmadan önce çok dikkat ederim.	1	2	3	4
9	Karar vermeyi ertelerim.	1	2	3	4
10	Karar vermem gerektiğinde, başkaları ne derse onu yaparım.	1	2	3	4
11	Acele karar vermem gerekirse, paniğe kapılırım.	1	2	3	4
12	Benim yerime başkaları karar verebilir, çünkü ne olacağını umursamam.	1	2	3	4
13	Kararımı verdikten sonra düşüncemi değiştirmem.	1	2	3	4
14	Kararları başkalarına bırakmayı tercih ediyorum.	1	2	3	4
15	Karar vermek zorunda olmak ne zaman beni bunalırsa, aceleyle karar veririm.	1	2	3	4

16	Bir karar vermeden önce düşünmeyi severim.	1	2	3	4
17	Karar vermem gerektiğinde, karar üzerinde düşünmeyi son dakikaya kadar ertelerim.	1	2	3	4
18	Karar verirken, sanki çok az zamanım varmış gibi hissederim.	1	2	3	4
19	Acele karar vermem gerektiğinde kesin bir şekilde düşünemem.	1	2	3	4
20	Karar verdiğim zaman duruma en uygun olan kararı seçtiğimi hissederim.	1	2	3	4
21	Vereceğim karar sorunu çözmeyecekse, karar vermekten sakınıyorum.	1	2	3	4
22	En ufak bir terslikle karşılaşsam, telaşlanarak ne yapacağıma ilişkin düşüncemi değiştiririm.	1	2	3	4
23	Kararlarımı kendim vermek isterim.	1	2	3	4
24	Karar vermek bana zor gelirse, ne seçtiğime özen göstermem.	1	2	3	4
25	Aceleden küçük şeylere takılarak seçim yaparım.	1	2	3	4
26	Çok düşünmeden karar vermeye eğilimliyim.	1	2	3	4
27	Bir şey yapmaya karar verdiğimde, o işin devamını getiririm.	1	2	3	4
28	Karar verme sorumluluğunu almaktan hoşlanmam.	1	2	3	4
29	Karar verirken ilk aklıma gelen düşünceyi seçmeye eğilimliyim.	1	2	3	4
30	Farklı olmayı sevmediğim için, başkaları ne seçerse ben de onu seçerim.	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nilgöl Aktaş
Doğum Yeri ve Tarihi : Kadirli/ 18.09.1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Erciyes Üniversitesi Eğitim Faköltesi Fen Bilgisi Öğretmenliğı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Bildiğı Yabancı Diller : İngilizce

İLETİŞİM

E-posta Adresi : aktasnilgul@gmail.com
Telefon : 5072563471
Tarih : 02.09.2016