

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIĞI ÖĞRETMEN YAKINLIK
DAVRANIŞLARI İLE OKULA YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK
GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÇALICI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

NİSAN 2025

TC.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIĞI ÖĞRETMEN YAKINLIK
DAVRANIŞLARI İLE OKULA YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK
GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÇALICI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SUBHAN EKŞİOĞLU

NİSAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Elif ÇALICI

**Gazze sokaklarında yankılanan sessiz çığlıklara, umutları toprak altında yeşeren,
enkaz yığınının altında yitip giden küçük meleklerle, onların yarım kalan
hayallerine ve barış dolu bir geleceğre olan özlemimize...**



Varlığıyla bana ilham olan canım kızım Zeynep'e...

ÖN SÖZ

Tezimin her aşamasında bilgisi ve tecrübesi ile desteğini benden esirgemeyen, bana her zaman yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU'na,

Veri toplama sürecinde gerekli kolaylığı sağlayan değerli okul idarecilerine, bu süreçte canla başla mücadele eden değerli meslektaşım Taha MERCAN'a, araştırmaya katılım sağlayan tüm öğrencilere ve bu konuda yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma,

Tüm çalışmalarımı bazen onunla geçireceğim değerli vakitten alıp, bazen de o uyurken onun kokusunu alarak yanında yaptığım güzel kızım, canım, her şeyim ZEYNEP'e,

Bu günlere gelmemde isimlerini buraya sığdıramayacağım arkadaşlarıma, büyüklerime ve hocalarıma bana kattıkları ve aktardıkları değerlerden dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIĞI ÖĞRETMEN YAKINLIK DAVRANIŞLARI İLE OKULA YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Elif ÇALICI, Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup, nicel bir çalışmadır. Araştırma Kocaeli’de 2023-2024 eğitim-öğretim yılında farklı ortaöğretim türlerinde öğrenim gören 323 kız, 357 erkek olmak üzere toplamda 680 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Akademik Güdülenme Ölçeği, Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Okula İlişkin Tutum Ölçeği maddelerinin yer aldığı toplamda 90 soruluk bir form öğrencilere uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test ve one-way anova analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin düzeyini tespit edebilmek amacıyla pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak akademik güdülenme ile öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede; okula ilişkin tutum ile öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede; okula ilişkin tutum ile akademik güdülenme arasında ise pozitif yönlü ve orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ortaöğretim, Akademik Güdülenme, Okula İlişkin Tutum, Öğretmen Yakınlık Davranışları.

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEIVED TEACHER CLOSENESS BEHAVIOR, THEIR ATTITUDES TOWARDS SCHOOL AND ACADEMIC MOTIVATIONS

Elif ÇALICI, Master's Thesis

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya University, 2025.

This research was conducted with the relational screening model in order to determine the relationship between the perceived teacher closeness behaviors of the secondary school students and the students' attitudes towards school and academic motivation. It is a quantitative study. The research was conducted with a total of 680 students, 323 girls and 357 boys, studying in different types of secondary education in Kocaeli in the 2023-2024 academic year. Within the scope of the research, a form consisting of 90 questions in total, including the Personal Information Form, Academic Motivation Scale, Teacher Closeness Behaviors Scale and Attitude Towards School Scale, was applied to the students and the obtained data were analyzed using the SPSS 27 program. In order to see the differences in the group means of the variables, independent samples t-test and one-way anova analysis were applied. Pearson correlation analysis was applied in order to determine the level of relationship between the scales. As a result, a positive and moderate relationship between academic motivation and teacher closeness behaviors perceived by the students; It was found that there was a positive and moderate relationship between attitudes towards school and teacher closeness behaviors perceived by students; and a positive and moderate relationship between attitudes towards school and academic motivation.

Keywords: Secondary Education, Academic Motivation, Attitude Towards School, Teacher Affiliation Behaviors.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	4
1.3. Problem cümlesi.....	5
1.3.1. Alt problemler	5
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.1. GÜDÜLENME (Motivasyon)	7
2.1.2. GÜDÜLENME kuramları.....	11
2.1.2.1. Davranışçı kuram ve güdülenme	11
2.1.2.2. İhtiyaç kuramı ve güdülenme.....	13
2.1.2.3. Bilişsel kuram ve güdülenme	15
2.1.2.4. Psikanalitik kuram ve güdülenme	17
2.1.3. Akademik güdülenme	18
2.1.4. Tutum.....	19
2.1.4.1. Okula ilişkin tutum.....	20
2.1.5. Öğretmen yakınlık davranışları.....	21
2.2. İlgili araştırmalar	24
2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	24
2.2.1.1. Akademik güdülenme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	24
2.2.1.2. Okula ilişkin tutum ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	26

2.2.1.3. Öğretmen yakınlık davranışları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	27
2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	28
2.2.2.1. Akademik güdülenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	28
2.2.2.2. Okula ilişkin tutum ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	29
2.2.2.3. Öğretmen yakınlık davranışları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	30
2.2.3. İlgili araştırmaların değerlendirmesi	31
BÖLÜM III	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırma modeli	33
3.2. Evren ve örneklem	33
3.2.1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler	34
3.3. Veri toplama araçları	35
3.3.1. Kişisel bilgiler formu	35
3.3.2. Akademik güdülenme ölçeği	35
3.3.3. Okula ilişkin tutum ölçeği	36
3.3.4. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeği	36
3.4. Verilerin toplanması	36
3.5. Verilerin analizi	37
3.5.1. Akademik güdülenme ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	38
3.5.2. Okula ilişkin tutum ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	39
3.5.3. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	41
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	43
4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	43
4.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	46
4.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	49
4.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	51
4.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	61
4.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	63
BÖLÜM V	68

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1.Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile okula ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili sonuç ve tartışma	68
5.2. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	69
5.2.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	69
5.2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	70
5.2.3. Öğrencilerin okul türlerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	71
5.3. Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	72
5.3.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	72
5.3.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	73
5.3.3. Öğrencilerin okul türlerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	74
5.4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	75
5.4.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	76
5.4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	76
5.4.3. Öğrencilerin okul türlerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma	77
5.5. Öneriler.....	78
5.5.1.Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler	78
5.5.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	79
KAYNAKLAR	81
EKLER.....	97

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Demografik bilgiler	34
Tablo 2 Akademik güdülenme ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	38
Tablo 3 Okula ilişkin tutum ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	39
Tablo 4 Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi	40
Tablo 5 Öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi	41
Tablo 6 Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeleri	44
Tablo 7 Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi	46
Tablo 8 Cinsiyet değişkeni t-test tablosu	47
Tablo 9 Okul değişkeni tek yönlü anova analizi	48
Tablo 10 Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeleri	49
Tablo 11 Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi	52
Tablo 12 Sınıf değişkeni için post-hoc tablosu	53
Tablo 13 Cinsiyet değişkeni t-test tablosu	55
Tablo 14 Okul değişkeni tek yönlü anova analizi	56
Tablo 15 Okul değişkeni için post-hoc tablosu	57
Tablo 16 Öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranış düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeler	61
Tablo 17 Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi	63
Tablo 18 Sınıf değişkeni için post-hoc tablosu	64
Tablo 19 Cinsiyet değişkeni t-test tablosu	65
Tablo 20 Okul değişkeni tek yönlü anova analizi	65
Tablo 21 Okul değişkeni için post-hoc tablosu	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi.....	14
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

AİHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

İHL: İmam Hatip Lisesi

FL: Fen Lisesi

AL: Anadolu Lisesi

AGÖ: Akademik Güdülenme  l eği

OİT : Okula İlişkin Tutum  l eği

 YD : Öğretmen Yakınlık Davranışları  l eği

SML: Sağlık Meslek Lisesi

ML: Meslek Lisesi

Vd: ve diğerleri

Vb: ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

Eğitim doğumdan itibaren bireyin yaşamının sonuna kadar içinde bulunduğu, planlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu sürecin niteliği, bireyin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu süreci etkileyen tüm unsurlara yapılacak her türlü iyileşme eğitimin kalitesini etkileyecek ve öğrencinin eğitim yolculuğunda başarıya ulaşmasında bir basamak olacaktır. Dolayısıyla öğrencinin motivasyonunu artıran, öğrenme ortamını öğrenci için destekleyici bir hale getiren ve öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendiren her türlü iyileştirme çabası eğitim açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim, bireyin duygusal, düşünsel, bedeni ve toplumsal yetenekleri ve davranışlarının istendik ve en uygun şekilde geliştirilebilmesi, bireyin çeşitli amaçlara ilişkin yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasını amaçlayan çalışmaların tümüdür (Tüzel, 2016). Farklı düşünürler eğitimi farklı şekillerde ifade etmişlerdir. İmmanuel Kant eğitimi insanların mükemmelleştirilmesi olarak tanımlarken, John Stuart Mill bireyin kendisinin ve başkalarının mutluluğunu sağlayan bir araç olarak açıklamış; Herbert Spencer ise eğitimi bireye iyi yaşama imkânı sağlayan etkinliklerin tümü olarak ifade etmiştir. Emile Durkheim'a kadar eğitim bireysel anlamda ele alınmış, toplumsal faktörler göz önünde bulundurulmamıştır. Emile Durkheim ise eğitimi fizik ve sosyal tabiatın insanlar üzerinde oluşturduğu etkiler olarak açıklamıştır (Ada ve Küçükali, 2016).

Eğitim, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin şekil ve etkileri, öğrencinin gelişimi ile ortaya çıkan ihtiyaçları, eğitimsel ilişkilerin yürütüldüğü çevre ve okul ortamı, öğrencilerin yetenekleri ve tecrübe kazanmaları, eğitimcilerin pedagojik hedefleri gibi konuları ele almaktadır (Tüzel, 2016). Eğitim bireylerin belli amaçlara göre yetiştirilmesi, en geniş anlamıyla toplumun kültürünün bireylere aktarılması sürecidir. Bu süreç bireyin yaşamının her döneminde planlanması, geliştirilmesi ve iyi bir şekilde yürütülmesi gereken, tesadüflere bırakılamayacak kadar önemli bir süreçtir (Avara, 2015).

İnsan yaşamının önemli bir kısmının eğitime ayrılması sebebiyle, öğrenmeye ve okula ilişkin güdülenme düzeyi birey için oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik faaliyetleri daha kapsamlı ve detaylı gerçekleştirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri, okullarından ve beraberindeki yaşantılarından haz alabilmelerinde güdülenme düzeyleri büyük önem arz etmektedir (Yüksel, 2022). Öğrenme süreci bir problem çözme durumu olarak ele alındığında; güdülenmiş bireyin amacına doğru ilerlerken karşısına çıkan engelleri çeşitli denemelerle aşması ve amacına ulaşip gerginlikten kurtulması olarak ifade edilmektedir (Akbaba, 2021). Güdülenme, öğrenmede önemli bir yapı olarak ifade edilmektedir. Huang ve Waxman (1995) yapmış oldukları çalışmalarda farklı düzeylerde güdülenmiş olan öğrencilerin aynı zamanda farklı öğrenme düzeylerine sahip olduklarını göstermiştir. Koballa ve Glynn (2007) ise bilgilerin etkili bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmişliklerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere akademik güdülenme düzeyinin artması, öğrenme düzeyi ve akademik başarıyı da artırmaktadır (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Çünkü öğrenci, öğrenme sürecine ne kadar aktif katılım sağlarsa o kadar başarılı olmakta, amaçlarını anlayıp benimsemesi daha iyi öğrenmesini sağlamakta, öğrendiğini görmesi de öğrenmeye olan istekliliğini artırmakta ve öğrencinin öğrenmeye istek duyması da başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Duman, 2008). Sonuç olarak öğrencinin motivasyonunun harekete geçirilmesinin ve öğrenciye öğrenmeye karşı daha olumlu bir bakış açısı kazandırılmasının akademik başarıyı artırmanın anahtar kavramlarından biri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitim sürecine katkıda bulunan bireylerin bilinçli çabaları, öğrencilerin bu konudaki performanslarını tam olarak ortaya koymalarına yardımcı olacaktır.

Bir öğrenme faaliyetinde öğrenme ortamı, öğrenilen, öğrenme yöntemi, öğrenen ve öğretenele ilgili olmak üzere bazı faktörler etkili olmaktadır. Bunlardan öğretene ve öğrenme ortamı öğeleri, öğrenmeyi doğrudan etkilememekle birlikte, diğer öğeleri etkilemek suretiyle öğrenme üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Örneğin, öğretmen öğrencisinin öğrenmeye hazır hale gelmesi için gereken desteği sağlamak, öğrenme malzemesini öğrencinin daha kolay öğrenilebileceği bir forma sokmak ve uygun öğrenme stratejilerini kullanmak suretiyle, öğrenci açısından öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlayabilmektedir (Bacanlı, 2005). Öğretmenin yüksek bir motivasyona sahip olması, öğrencilerin de motivasyonunun yüksek olmasını sağlamaktadır. Sınıfta öğretmen öğretim sürecine ne kadar coşku ve istekle katılım sağlarsa öğrenciler de öğrenme konusunda o kadar istekli olmaktadır. Öğrenciye sıcak ve empatik yaklaşan bir öğretmeni, öğrenciler

kendilerine model alırlar. Öğretmenin iyi bir model olması da öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve dersi çok daha iyi dinlemelerini sağlamaktadır (İlgar, 2004). Yapılan akademik çalışmalar, öğrencilerin akademik ortalamaları ve kişilik gelişimlerinde öğretmenleriyle olan iletişimlerinin kalitesinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrenci ile iletişimi sırasında öğrenciye yönelik sergilediği tutum ve davranışlar öğrencide uzun ve kalıcı bir etki sağlayabilmekte ve bu etkiler olumlu veya olumsuz olabilmektedir (Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal, 2018).

Aynı şekilde iyi bir öğrenme ortamı da farklı öğrenme stratejilerinin kullanımına uygun olmak, öğrenciyi öğrenmeye yönleltmek ve öğrenmeye yardımcı olacak öğretim araçlarını da içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir (Bacanlı, 2005). İyi bir öğrenme ortamının öğrencileri stresten kurtardığı ve onların motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir. Öğrenciler fiziksel çevreye aşırı duyarlı olmaları sebebiyle bulundukları mekânlara olumlu ya da olumsuz tepkiler geliştirmektedirler. (Yıldırım ve Yüksek, 2024). Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel çevreyle kurdukları bu bağ, eğitim ortamlarının öğrencilere göre düzenlenmesinde önemli bir sebep teşkil etmekte ve bu bağlamda okul yöneticilerinin ve eğitimcilerin, öğrencilerin fiziksel çevreye olan duyarlılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenmeyi destekleyen ve stresi azaltan ortamlar oluşturmaları önem kazanmaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde sosyal-duygusal-zihinsel gelişim düzeyi, motivasyonu ve ders çalışma alışkanlıklarının yanı sıra okula ilişkin algısı da etkili olmaktadır (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015). Okul, insanların yaşantılarının önemli bir kısmını geçirdikleri bir kurumdur. Dolayısıyla bu kurumun insanlar tarafından nasıl algılandığı oldukça önemlidir (Çetin, 2017). Okuldaki yaşantılarının niteliğine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunan öğrenciler genel olarak hayatlarında mutlu hissetmeye daha eğilimli olurlar. Bu öğrenciler mezun olana kadar okula katılma istekliliklerini ve öğrenmeye olan güdülenmelerini canlı tutabilir ve diğer öğrencilerle olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirebilirler (Çalık, 2008). Dolayısıyla okulların yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesinde öğrencilerin tüm gelişimsel süreçlerini destekleme gibi bir sorumluluğu da bulunduğu söylenebilir. Unutulmamalıdır ki, öğrencilerin okul yıllarında yaşadığı deneyimler gelecekteki yaşantılarına da zemin hazırlar. Okulda kendini değerli, saygın ve desteklenmiş hisseden bir öğrenci hayatta daha güçlü olabilir ve potansiyelini gerçekleştirme noktasında daha istekli olabilir. Bu sebeple öğrencilerin olumlu okul deneyimleri yaşamaları oldukça önem arz etmekte ve bunun için yalnızca öğretmenlerin değil, okuldaki tüm personelin iş birliği içinde olması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Güdülenme düzeyindeki artış, öğrenci ve öğretmenlerin okuldan daha çok haz almalarına imkân sağlamaktadır. Motive olmuş öğrenci, okula karşı pozitif bir düşüncede olmakta, okulu tatmin edici bulmakta, görevlerinde ısrarcı olmakta, daha az sayıda yönetim sorunlarına neden olmakta ve öğrenmiş olduğu bilgiyi derinlemesine işleyebilmektedir. Öğrencilerin iyi öğrenememelerinin başlıca sebeplerinden biri: ders ve konuya ilgi duymamalarıdır. Burada öğretmenin en önemli görevlerinden biri öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini sağlamaktır. Öğretmenin oluşturacağı olumlu sınıf atmosferi, öğrencilerin öğretmene güven duymasını sağlayacak ve bu da öğrencilerin derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacak, öğrencilerin güdülenme düzeyini yükseltecek ve başarıma isteklerini artıracaktır (İflazoğlu ve Tümkiye, 2008). Öğrencilerin öğrenmeye isteksiz oluşu ise, öğrenci düzeyine uygun olarak belirlenen hedeflere ve eğitim sürecinde uygun yöntem ve teknikler kullanılmasına rağmen, sürecin olumsuz bir şekilde sonuçlanmasına yol açabilmektedir. Yani güdülenme, öğrenme-öğretme sürecinde oldukça önemlidir (Kelecioğlu, 1992).

Literatür incelendiğinde öğretmen yakınlık davranışları ve okula yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar bulunmuş fakat okula ilişkin tutum ve akademik güdülenme arasındaki ilişki ve algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile okula ilişkin tutum ve akademik güdülenme arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılmış olan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu araştırmada farklı türde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları ile okula yönelik tutumları ve akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin düzeyini; algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öğrencilerin okula yönelik tutumları ve akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın öğretmenlere görevleri sırasında sergiledikleri davranışlarla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak, ayrıca öğrenci başarısı üzerinde büyük ölçüde etkili olduğu düşünülen okula yönelik tutum ve akademik güdülenme düzeyi üzerinde etkili olan değişkenlerin tespit edilmesi açısından öğrenciye, öğretmene ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişimin niteliğinin, öğrencilerin sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda okula uyumlarının sağlanması ve okulda kendilerini güvende hissetmeleri noktasında da önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen veriler,

öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyici nitelikte okul iklimi oluşturma konusunda okul yöneticilerine yol gösterici olabilir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve akademik güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Alt problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri sınıfa, cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri nasıldır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri sınıfa, cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri nasıldır?
6. Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri sınıfa, cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sayıtlılar

Katılımcı öğrencilerin, araştırmada ölçme araçlarındaki sorulara içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'nin Körfez ilçesinde 4 farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden toplanan bilgiler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akademik güdülenme: Bireyin akademik görevleri için gereken enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004a).

Okula ilişkin tutum: Bireyde okula yönelik oluşan duygu, düşünce ve davranışların toplamıdır (Ünlü, 2019).

Öğretmen yakınlık davranışları: Öğretmen ve öğrenci iletişimde, öğretmenin öğrenciye ilişkin sözlü veya sözsüz olumlu davranışlarının tümüdür (Geçer, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal çerçeve

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır. Burada öncelikle güdülenme ve akademik güdülenme, ardından tutum, okula ilişkin tutum ve öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

2.1.1. Güdülenme (motivasyon)

Güdülenme kavramı İngilizcede motivation olarak ifade bulmakta, Latince ise hareket etmek (move) anlamına gelen moreve sözcüğüne dayanmaktadır. Bu kavram son dönemlere kadar motivasyon kavramıyla birlikte kullanılmış fakat son yıllarda daha çok güdülenme kavramı tercih edilir hale gelmiştir (Bozanoğlu, 2004b). Farklı psikologlar güdülenmeyi farklı şekillerde açıklamışlardır. Freud'un geliştirdiği psikanalitik yaklaşıma göre, davranışlar doğal bir direktif tarafından bilinçsiz ve kuvvetli zorlamalar sonucu meydana gelmektedir. Davranışçı psikologlara göre öğrenme, içsel süreçlerden ziyade çevresel faktörler tarafından kontrol edilmektedir. İnsancıl yaklaşıma göre ise bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçları yatmaktadır (Ertem, 2006).

Güdüler bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Bireyde herhangi bir şeyin eksikliğine ihtiyaç denirken, bu ihtiyaçları farkına varmak ise dürtü olarak tanımlanabilir. Dürtü sonunda açığa çıkan güdüler ise, bireyi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik harekete geçirir. Buna güdülenme denir (Akbaba, 2021). Güdülenmiş olmak demek, bireyin bir işi yapması, bir görevi tamamlaması için harekete geçmesi demektir (Demir, 2017).

Güdülenme, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinde temel bir öğedir. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, akademik hayatı boyunca üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme sürecinde daha verimli olmasını sağlamaktadır. Akademik anlamda güdüsel eksiklik durumunda ise öğrenci, zorluklar karşısında vazgeçme eğilimi, sabırsızlık, sebatlılık, yapılan işten zevk alamama gibi uyumsuz bazı akademik davranışlar

gösterebilmektedir. Bu türden akademik davranışlar ise akademik erteleme eğilimi denilen bir sorunu da ortaya çıkarmaktadır (Demir ve Arı, 2013).

Akademik erteleme durumunda birey akademik görevlerini bazı gerekçelere dayandırarak geciktirmekte ve bu görevlerini zamanında yerine getirmemiş olması sebebiyle yüksek düzeyde bir stres yaşayana kadar, görevlerini yapmaya başlanamamaktadır (Gürültü, 2016). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının nedenleri bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Bazı araştırmacılar akademik ertelemeyi akademik güdülenme düzeyinin düşük olmasıyla ilişkilendirirken, bazıları da depresyonla, bazıları ise stresle ilişkilendirmişlerdir. Kimi araştırmacılar da bireyin hoşlanmadığı akademik görevleri de erteleme eğilimi gösterebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre bazı bireyler de akademik güdülenme düzeyinin düşük olması sebebiyle erteleme eğilimi gösterebilmektedirler (Demir, 2017).

Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin akademik görevlerini sık sık ertelemelerinin, akademik anlamda birtakım olumsuzluklara yol açtığı ve ortaöğretim döneminde öğrenci tarafından sergilenen akademik erteleme alışkanlıklarının üniversitede de akademik performansı olumsuz etkilediği bilinmektedir (Wesley, 1994). Bu sebeple özellikle üniversiteden önceki dönemde erteleme olgusunun incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira ortaöğretim döneminde başlayan erteleme eğiliminin ilerleyen zamanlarda üstesinden gelinmesinin zor olabildiği ve bu erteleme eğiliminin öğrenilmiş bir davranış olabileceği ifade edilmektedir (Owens ve Newbegin, 1997).

Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin çoğu, akademik başarı düzeyi, sosyal gelişim ve kimlik gelişimi, ileride sahip olmayı hedefledikleri mesleğe hazırlanma veya geleceğe yönelik planlamalar yapma gibi bazı karmaşık görevlerle baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu yılların aynı zamanda üniversite sınavına hazırlanma sürecini de kapsamı sebebiyle, bu süreç birey açısından oldukça kritiktir. Böylesi önemli bir süreçte bireyin akademik konularda ertelemelere başvurması ve bunu alışkanlık haline dönüştürmesi, beraberinde bazı kişisel ve akademik sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2018).

Güdülenme, bireyin sahip olduğu istek ve arzuların önceliklerinin belirlenip, harekete geçirildiği ve gerçekleştirildiği, bilişsel öğrenme süreçlerini değerlendiren, tutarlılığını sağlayan, sınırlandıran, etkinliği artıran, bu süreçleri başlatıp yönlendiren, dinamik olarak artma veya azalma gösteren bireydeki uyarılma durumlarıdır (Okatan, 2014). Güdülenme, neredeyse bütün davranışların öğrenilmesi ve uygulanması üzerinde birinci dereceden rol

oynamaktadır. Öğrenilen bir davranışın uygulanmaması halinde güdülenmeden söz edilemediği gibi, aynı şekilde öğrenilen bu davranış sürekliliğini koruyamadığında da güdülenmeden bahsedilememektedir (Turkay ve Sökmen, 2014). Dolayısıyla bir davranışın öğrenilmesi ve devamlılığı konusunda büyük önem taşıyan güdülenme, öğrenme sürecinin temelinde yatan bir unsurdur. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin güdülenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciyi zorlayarak bir şeyler öğretmek oldukça zordur. Eggen ve Kauchak tarafından geliştirilen *öğrenme odaklı sınıf modelinde* öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırmada etkili olan üç faktör üzerinde durulmuştur (Bacanlı, 2021):

1. *Öğretmen nitelikleri*: Öğretmenin iyi bir model olması öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Motivasyon düzeyi düşük olan bir öğretmenin öğrencilerini harekete geçirmesi oldukça zordur.

2. *İklim değişiklikleri*: Sınıfın düzenli ve öğrenciler için güven verici olması, öğrencileri başarıya yönlendiren, onların başarılarını destekleyen, öğrenciler tarafından anlaşılması kolay bir sınıf ortamı olması öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır. Ayrıca sınıfta şiddetli olmayan bir yarış havasının ve öğrenciyi kamçılayan bir ortamın da bulunması güdülenmeyi artıracaktır.

3. *Öğretim değişkenleri*: Öğretimde öğretmenin konuya uygun bir giriş yapması, öğretimin mümkün olduğunca kişiselleştirilmesi, öğrenci katılımının sağlanması, öğretim esnasında öğrencilere geribildirim sağlanması öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştıracaktır.

Güdülenmenin içsel ve dışsal olarak sınıflaması yapılmıştır. Bunlardan içsel güdülenme kendini gerçekleştirme süreci ve yetenek gibi, bebeklikten başlayan, insanın özünde olan bir ihtiyaçtır (Ertem, 2006). İçsel güdülenme 1970'lerden itibaren psikologlar tarafından detaylı bir şekilde araştırılmış, zevk alma ve başarıma duygularının içsel güdülenmede yüksek rol oynadığı belirlenmiştir. İçsel motive olanlarda; anlama ve öğrenmeye ihtiyaç duyma, göreve ilgi, gelişmeye istekli olma, bilgiye yönelme, yapılanların daha iyisini yapmaya ve öğrenme süreçlerinde eğlenmeye yönelim gibi durumlar gözlemlenmektedir (Esentürk, 2014). İçsel güdülenmede birey, öğrenmeye duyulan merak, gelişme duygusu, mesleğin sevilmesi ve başarının verdiği haz gibi içsel faktörler tarafından yönlendirilmektedir (Korkmaz ve İpekçi, 2015). Pek çok motivasyon kuramcısı bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dışsal pekiştireçlere gerek olmadığını bireyin kendi içsel nedenleri ile öğrenmeye yönelik bir faaliyette bulunabildiklerini algıladıkları takdirde en iyi öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedirler. İçsel nedenlerden üzerinde en çok durulan kavram gereksinimlerdir.

Gereksinim, bireyi hedefe yönelik harekete geçirmeyi güdüleyen bir yoksunluk durumu olarak ifade edilmektedir (Yapıcı Ş. ve Yapıcı M., 2017).

Bireylerin içten güdülenmiş olmaları ve yüksek bir güdülenme düzeyine sahip olmaları, hedeflerine ulaşma noktasında çok daha fazla çaba göstermelerini, karşılaştıkları güçlükler karşısında kolay kolay pes etmeyip mücadeleci bir tavır sergileyebilmelerini, işlerini severek yapmalarını ve yaptıkları işten de yüksek doyum almalarını sağlayacaktır. Çünkü bireyin doyuma ulaşabilmesi için onu başarıya iten sebep içsel motivasyondur (Akbaba, 2006). İçsel motivasyon, bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılayabilmesi konusunda yol göstericidir. Kendini gerçekleştiren birey, gerçeği olduğu gibi algılayıp, çevre ile olan etkileşimlerinde nasıl davranacağına kendisi karar vermekte, bir şeyin üstesinden kolaylıkla geliyorsa daha zorunu araştırabilmekte fakat kendi yeteneklerinin çok üstünde olduğu için zorlanırsa da daha fazla çaba göstermekten vazgeçebilmektedir (Ertem, 2006).

Dışsal motive olanlar ise, eğer daha iyisini yapamazsa cezalandırılacağını düşünme, sınıftakilerden daha iyi olma, ustasından aşağı olmama, çok para kazanma, başarı endişesi ve başarısızlık korkusu gibi yönelimler sergilerler. Bu bireyler başarı odaklı oldukları için başaramama korkusu ve kaygısını yüksek düzeyde yaşarlar (Esentürk, 2014). Dışsal güdülenmede birey, başkaları tarafından takdir edilmek, ödül kazanmak ve başkalarının eleştirilerinden kaçınmak gibi birtakım dışsal faktörlerden etkilenmektedir (Korkmaz ve İpekçi, 2015). Dışsal güdülenmede önemli olan faktör, etkinliğin kendisi değil, bireyin bu etkinliğin sonunda ne kazanacağıdır. Dışsal pekiştireçlerin etkisiyle ortaya çıkan dışsal güdülenmede motivasyon kaynağı olan uyarıcı, bireye dışarıdan verilmektedir (Akbaba, 2006). Birey herhangi bir aktiviteye kendi hür iradesi olmadan ödül gibi dışsal sebeplerden dolayı katılıyorsa ve daha çok dışsal faktörler onun davranışlarını yönlendiriyorsa o zaman bireyin dışsal güdülenmiş olduğu söylenebilir (Kazak, 2004).

Güdülenme, bireylerin davranışları neden gerçekleştirdiklerini açıklamaktadır. Örneğin bazı öğretmenler okula geldiklerinde işin yalnızca yapılması gereken kadarını yaparken; bazıları ise kendilerini işlerine adayan, enerji ve fikir dolu kişilerdir. Aynı şekilde bazı yöneticiler okulda sadece günlük işlerle ilgilenirken; bazıları da okulun net ve tutarlı bir vizyonunu gerçekleştirmek adına yıl boyunca çalışmaktadır. İnsan davranışlarının gizemi bin yıllardır yazarları, artistleri, filozofları, din bilimcileri, bestecileri ve insan davranışlarını çözmek isteyen diğer kişileri cezbetmektedir. İşte güdü kavramı insanların davranışlarını nasıl ve neden gerçekleştirdikleri sorusunu cevaplamaya çalışan bir olgu olarak algılanabilir (Kaleli, 2016).

2.1.2. Güdülenme kuramları

2.1.2.1. Davranışçı kuram ve güdülenme

Davranışçılar ğrenmenin büyük ölçüde dışsal etkenlerle meydana geldiğini belirtmekle birlikte, aynı şekilde motivasyonun oluşmasında da dışsal etkenlerin oldukça etkili olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu yaklaşım, dıştan verilen birtakım uyarıcılar ile öğrencilerin güdülenmesini sağlamayı önermektedir (Akbaba, 2006). Bunun için, hayvanların gözlenebilen ve ölçülebilen birtakım davranışlarından yola çıkarak yaptıkları deneysel çalışmalarla elde ettikleri verileri güdülenme konusu ile ilişkilendirmişlerdir (Burger, 2006).

Davranışçılar beklenti, tahmin, kendini değerlendirme, niyet gibi, içsel faktörlerin varlığını da kabul etmekte; fakat güdülenmenin daha ziyade dışsal bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Bireyler her daim dışsal uyarıların etkisindedir (Paslanmaz, 2019). Davranışçılara göre kalıtımın etkisi de inkr edilemez. Fakat koşullanmanın etkisine göre daha önemsizdir. Davranışçılara göre güdülenmenin anlaşılabilmesi için temel koşullanma ilkelerinin incelenmesi gerekmektedir (Aydın, 2010). ğrenme kabiliyeti bakımından diğer varlıklar arasında ayrıcalıklı bir konumda olan insanın bu kabiliyetini nasıl kullandığı ve nasıl böylesi zengin bir davranış haznesine sahip olduğu meselesi halen tam olarak aydınlatılamamıştır. Bu meselenin aydınlatılması konusunda son yüzyılda yapılan yoğun çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bazı kuramlar ileri srlmştır. Bunlardan biri klasik koşullanmadır. Bu kuram, öğrenme süreci içinde belirleyici etkeni çevresel uyarıcılar olarak gören davranışçı ekolün içerisindeki kuramlardan biridir (Bayrakdar, 2018).

“Klasik koşullanma” kavramı Ivan Petroviç Pavlov tarafından (1849-1936) ortaya konulmuştur. Köpeklerin sindirim sistemi üzerine çalışmalar yapan Pavlov, yiyeceklerle birlikte doğal olarak salyası akan köpeklerin, bu yiyeceklerle birlikte bir zil sesi duymaları halinde, bir süre sonra yiyecek olmadığı halde zil sesini duyduklarında da salyalarının aktığını grmştır. Tekrarlanan deneyler sonucunda ise gözlenen durum tam olarak şöyle olmuştur: normal şartlarda nötr bir uyarıcı, köpeğin salyasının akmasına sebep olan başka bir uyarıcı olan koşulsuz uyarıcıdan biraz önce verildiğinde, bir süre sonra koşulsuz uyarıcı verilmeyip sadece nötr uyarıcı verilmesi durumunda da köpek salya akma tepkisi göstermiş ve böylece “ğrenme” veya “koşullanma” gerçekleşmiştir (zdel, 2015).

Ivan Pavlov’un öncüsü olduğu klasik koşullanma yaklaşımında öğrenme, ardışık olarak meydana gelen çevresel olaylar sonucu gerçekleşir. Burada, bireyde tepkiye sebep olan bir

uyarıcı ile aynı anda nötr bir uyarının sürekli olarak birlikte verilmesi sonucunda, sadece nötr uyarın verildiğinde de aynı tepki oluşur (Yüksel, 2018). Klasik koşullanmanın insanların davranışlarında da uygulanabildiğini gösteren kişi ise J. B. Watson olmuştur. J. B. Watson, bir tavşanın bulunduğu ortamda, 3,5 yaşındaki bir çocuğa, şiddetli bir ses vererek, sestən korkan çocuğun o tavşandan da korkar hale geldiğini göstermiştir (Özdel, 2015). Bu kuramın esasını bireyin koşulsuz uyarıcıya verdiği doğal tepkiyi, koşulsuz uyarıcılarla aynı anda verilen nötr uyarıcılara da vermeye başlaması durumu oluşturmaktadır. Klasik koşullanmada birey açısından tek başına anlamı olmayan birtakım işaretlerin, bir koşulsuz uyarıcı ile verilmesiyle birlikte anlamlı hale gelmesiyle birey açısından nötr bir uyarıcı olan ve bir tepkiye yol açmayacağı düşünülen işaretler, klasik koşullanma ile koşulsuz uyarıcı olarak işlev görmeye başlamaktadır (Bayrakdar, 2018).

Edimsel koşullanma kuramına göre, uygun davranış, birey tarafından istenilen ürüne doğru aşamalı bir şekilde biçimlendirilir (Olkun ve Uçar 2014). Edimsel koşullanmanın öncüsü olan ve güdülenme sürecini pekiştirme ve ödül-ceza kavramları ile açıklayan Skinner’a göre, organizma haz veren durumlara ulaşp, olumsuz bir durumdan uzaklaşmak için eylemde bulunur ve sonucun olumlu olması sebebiyle bu davranışı tekrarlama eğilimi gösterir. Organizmaya haz veren uyarın ise pekiştireç olarak tanımlanır. Burada bireyin güdülenmesini sağlayan temel sebep ödüle ulaşma ve cezadan kaçma isteğidir (Duy, 2019). Edimsel koşullanma kuramı, güdülenmiş öğrenciyi, okul dışında da öğrendiği davranışları gösteren bir birey olarak tanımlar (Aydın, 2010).

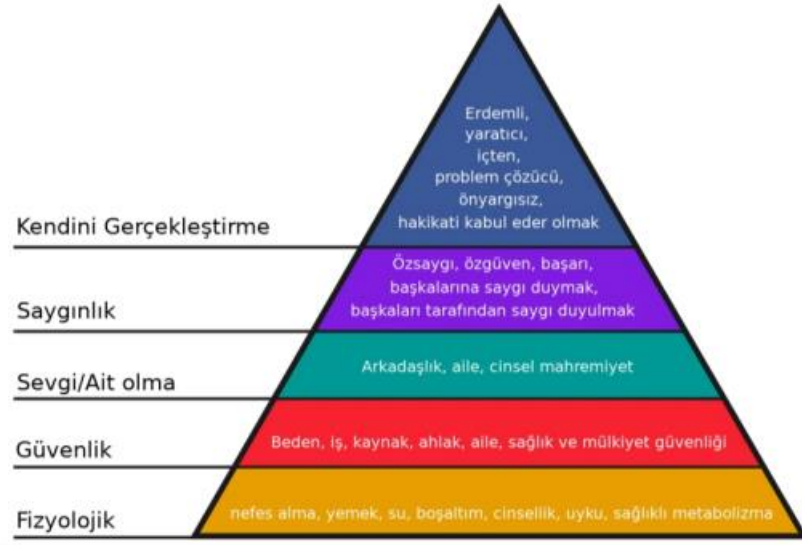
Pek çok psikologu, öğrenme sürecini açıklama konusundaki kesinliği açısından etkilese de daha çok hayvan laboratuvarlarında iyi sonuçlar veren bu davranışçı teoriler, bireydeki kavramsal öğrenmenin illaki hayvanlardaki öğrenme sürecine paralel olmak zorunda olmadığını savunan bazı psikologlarca ağır bir şekilde eleştiri almıştır (Olkun ve Uçar 2014). Bazı kuramcılar sürekli ödül kullanmanın öğrencilere öğrenme konusunda yanlış mesajlar gönderdiğini belirterek davranışçılığa eleştiride bulunmuşlardır. Ödüllerin güdülenmeyi azalttığını kanıtlayan araştırmalara değinmişler ve davranışçılığın güdülenmeyi açıklamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir (Paslanmaz, 2019).

2.1.2.2. İhtiyaç kuramı ve güdülenme

İnsan doğası gereği bazı fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlara sahiptir. İnsanların bu ihtiyaçları zamanla araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve insanın varlığını, var oluş sebeplerini ve hedeflerini sorgularken, ihtiyaçlarının da farkına varmışlardır. Bireylerin önce fiziksel, sonrasında ise psikolojik ihtiyaçları zamanla değişim ve gelişim göstermiştir (Çoban, 2021).

İnsanlar yaşantıları boyunca hedefler belirleyip bunlara ulaşmak amacıyla yaşamlarını şekillendirirler. Bu hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken de birtakım ihtiyaçlar ortaya çıkar. Maslow bu ihtiyaçları piramit şeklinde tasarlamıştır (Metin, 2022). Bu kurama göre bireyde doğuştan var olan ve hiyerarşik bir düzene göre sıralanan birtakım ihtiyaçlar vardır. Birey hangi ihtiyacın yoksunluğunu hissediyorsa o ihtiyaç tarafından güdülenir ve o ihtiyacı doyumak amacıyla harekete geçer. Bu ihtiyaçlardan birini doyurmadan diğerine geçemez. Bireyin kişilik gelişimi için tüm ihtiyaçların belli ölçülerde karşılanması gerekir (Çoban, 2021). Dolayısıyla bireylerin davranışlarını anlayabilmek için, öncelikle onların ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre, insan ihtiyaçlarının yoksunluk (fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi ve saygı ihtiyaçları) ve gelişme (anlama ve bilme, kendini gerçekleştirme, estetik ihtiyaçları) olarak hiyerarşik bir yapıda sınıflamasını yapmıştır. Kuramdaki anahtar kavramlardan biri olarak “kendini gerçekleştirme” ise bireyin olması mümkün olan her şeyi olma isteği olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öz saygı ve sevgi en önemli yoksunluk gereksinimi olarak görülmekte, sevilmediğini veya bir şeyler yapabilmeye yönelik gücünün olmadığını hisseden bireylerin üst düzey gelişim hedeflerini elde etme konusundaki motivasyonlarının güçlü olmayacağını belirtmektedir (Slavin, 2013).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi (Maslow, 1943).

Şekil 1 'de görüldüğü gibi hiyerarşinin ilk basamağında bulunan fiziyojik ihtiyaçlar bireyin doğumundan itibaren yaşamının sonuna kadar karşılanması gerekli olan temel ihtiyaçlardır. Bu modele göre insan ihtiyaçları sınırsızdır ve bu ihtiyaçların her zaman aynı arzu ve şiddetle motive edilmesi mümkün olmamaktadır (Kula ve Çakar, 2015). Burada bireyin yaşamını bir şekilde devam ettirebilmesini sağlayan besinler, hava ve su ihtiyacı, boşaltım, cinsellik ve uyku gibi ihtiyaçları bulunmaktadır (Çoban, 2021).

Fiziyojik ihtiyaçların giderilmesi sonrasında bireyin ilk doyumak isteyeceği ihtiyacı güvenlik ihtiyacıdır. Burada birey kendine, yaşamını sürdürebileceği fiziksel, sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda güvenilir bir ortam oluşturma ihtiyacı hisseder (Eren, 1993). İhtiyaçlar hiyerarşisinin ilk iki basamağında bulunan temel ihtiyaçlar ile güvenlik ihtiyacı giderildiğinde birey ait olma ve sevgi ihtiyacını doyumaya yönelecektir. Maslow'a göre sosyal bir varlık olan birey bu basamakta, bir topluma ait olmak, diğer insanlar tarafından kabullenilmek, sevilmek ve sevmek ister. Bu ihtiyaçları karşılanan birey içinde bulunduğu toplumda tanınma, önemli olma, üstün olma vb. ihtiyaçları sebebiyle saygınlık kazanmayı da ister. Toplumun bir üyesi olan bireyin sahip olduğu statüde başkaları tarafından verilen değer de etkili olması bireyin saygı ihtiyacının önemini ortaya koymaktadır (Seker, 2014). Kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise, bireyin potansiyelinde var olanları en iyi şekilde gerçekleştirme arzusu anlamına gelmektedir. Kendini gerçekleştiren insan, potansiyelini açığa çıkaran ve bunu en iyi şekilde kullanabilendir (Maslow, 1971).

Maslow'un güdüleme kuramından çıkarılabilecek iki önemli sonuç vardır. Birincisine göre insan ihtiyaçları sonsuzdur. Belli ihtiyaçlar karılırsa dahi yeni birtakım ihtiyaçlar ortaya çıkar ve birey sürekli üst basamaktaki ihtiyaçlara ulaşmak için çaba gösterir. İkincisine göre ise; bir alt basamakta bulunan ihtiyacın yeniden ortaya çıkması durumunda bütün dikkatler hemen o ihtiyaca yönelir ve öncelikle o giderilmeye çalışılır (Yılmaz, 2014).

2.1.2.3. Bilişsel kuram ve güdülenme

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşımın aksine bireylerin dışsal olaylara veya uyarıcılara göre değil, bunları nasıl yorumladıklarına göre davranışta bulunduğunu savunmaktadır (Yüksel, 2018). Bilişsel yaklaşımda içsel faktörler, davranışçı yaklaşımda ise dışsal faktörler ön plana çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Bu kuramı savunanlar davranışın gözlenemeyen yanlarına odaklanırlar ve öğrenmenin daha çok akılsal olduğunu iddia ederler. Bu kurama göre, bireysel farklılıklar bireyin bilgiyi işleme sürecindeki farklılığına dayanmaktadır. (Akbaba, 2019). Bilişsel kuramcılara göre insanların düşünceleri, inançları, ülküleri ve hayalleri onların güdüsel tercihlerini etkilemektedir (Yaparel, 1995).

Bilişsel kuramcılar insan beynini bilgisayara benzeterek, bilginin duyular aracılığı ile dışarıdan algılanıp beyinde işlenerek anlamlı bir ekle dntrldğn kabul ederler. Duyular aracılığıyla algılanan bilgiler, kısa süreli bellekte toplanır ve bir kısmı uzun süreli belleğe aktarılarak görece kalıcı hale gelir. Hatırlama ise dış uyaran tarafından tetiklenme sonucu, bilginin uzun süreli bellekten çağırılması ile gerçekleşir (Olkun ve Uçar, 2014). Aşağıda bilişsel güdülenme kuramlarından başarı amaç kuramı, beklenti değer kuramı ve başarı yükleme kuramına yer verilmiştir.

1. Başarı amaç kuramı: Bilişsel kuramlardan başarı amaç kuramı, bireylerin davranış ve güdülenmelerinin sebeplerini, geliştirdikleri hedeflerle bağdatırmaktadır. Buna göre bireylerin hedefleri ve başarıya yönelim durumları güdülenmeye sebep olan araçlardır (Mertoğlu, 2019). Edvin Locke'un geliştirdiği bu kuram, bireylerin amaçlarının örgütlerdeki motivasyonlarını sağlayan en önemli belirleyiciler olduğunu savunmaktadır. Amaçların belirlenip, bireylerin bu belirlenmiş amaçlar çerçevesinde hareket etmesi, onlara neyin, nasıl, ne şekilde yapılacağına ilişkin yol gösterecek ve bunu hedeflerde de ortaya koymalarını sağlayacaktır (Mutdoğan, A.S. ve Mutdoğan, K., 2022). Bir i ortamında örgütsel amaçların belirlenmiş olması, i görenin içi konusunda kendine ait bir amaç ve hedefinin olması,

yaptığı işe yönelik geri bildirim alması içsel motivasyonunu sağlayabilmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Amaç kuramı güdülenmeyi bireyin durumları algılaması üzerine kurgulayarak açıklamaya çalışmıştır. Amaç kuramına göre birey amaca üç aşamada ulaşır. Birinci aşamada durumu algılaması, ikinci aşamada bu algıları bireye özgü olarak değerlendirip yorumlaması ve bir değer yargısı oluşturmaları, üçüncü aşamada ise oluşturduğu değer yargılarına göre amaçlar oluşturmalarıdır. Birey tarafından oluşturulan bu amaçlar, bireyin güdülenmesini sağlayan önemli güç kaynaklarıdır (Dilekmen ve Ada, 2005).

2. *Beklenti değer kuramı*: Bu kuramın öncülerinden olan J.W. Atkinson, bireylerin güdülenmenin etkisiyle başarı için bir çaba gösterebileceklerini ve güdülenme oranının da bireyin kendini ne derecede yeterli gördüğü ile alakalı olduğunu ifade etmiştir (Mertoğlu, 2019). Atkinson ve diğer kuramcılara göre bireyin davranışı, belli bir hedefi kazanmayı ne ölçüde önemseydiği ve bu sonuca ulaşmayı ne düzeyde beklediği ile ilgilidir. Buna göre, bireyler ulaşamayacaklarını düşündükleri hedeflerin peşinden gitmezler. Bireyin sonuca ulaşabileceğine dair bir inancı varsa, birey ancak o zaman harekete geçmek için güdülenir (Paslanmaz, 2019). Ayrıca bireyin başarmak istediği şeyi başarmaya yönelik beklentisi ne kadar yüksekse ve bu ulaşmayı hedeflediği şey ne kadar değerli ise, birey o derece güdülenir (Duy, 2007). Değerler bireyin göstereceği çabanın düzeyini etkiler. Değer seviyesi düşük olan bir görev, bireyin güdülenme düzeyini de düşürecektir (Karatepe, 2019).

Bireyin davranış konusundaki beklentisi ile davranışa yüklediği değer toplamı onun motivasyonunu belirlemektedir. Bireyin davranışı gerçekleştirebilme olasılığı veya olanaklarından yoksunluğu, değer yüklediği davranışın gerçekleştirilmesini engelleyebilmekte ya da bireyin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir davranışın gerçekleşme olasılığı yüksek olsa dahi, değer yüklemesinin zayıf olması durumunda bireyin motivasyonu düşük olmaktadır. O halde, motivasyonun beklenti ve değer faktörlerinin birlikteliği ile orantılı olarak ortaya çıktıkları söylenebilmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004).

Atkinson'a göre başarıya yönelik güdülenmeyi etkileyen önemli bir faktör de başarmak istenen durumun zorluk derecesidir. Yapılan çalışma ve deneyler aşırı kolay veya aşırı zor olarak algılanan görevlerde bireyin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu, zorluğun orta düzeyde algılandığı görevlerde ise güdülenmenin üst düzey olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu kuram, insanların sadece başarmak için değil başarısızlık korkusuyla ya da başarısızlıktan kaçınmak için de güdülenebileceğini savunmaktadır (Duy, 2019).

3. *Başarı yükleme kuramı*: Bu kuramı Fritz Heider geliştirmiş, Bernard Weiner ise Heider'in görüşlerini genişleterek teorinin gelişimine büyük katkılarda bulunmuştur. Weiner'in en büyük katkısı ise yükleme ile güdülenme kuramları arasında bir bağ kurması ve bu kuramı başarıya yönelik güdülenmenin yükseltilmesi ile ilgili uygulamalarda kullanılabilir hale getirmesidir (Weiner 1985; Graham, Weiner 1996; Weiner 2010). Bu kurama göre kişi, başarısızlık sebebi olarak kendini görüyorsa bu içsel yükleme, başarısızlığını kendi dışındaki faktörlere bağlıyorsa bu da dışsal yüklemidir. Buna göre bireylerin başarı ya da başarısızlık sebepleriyle ilgili oluşturdukları algı, onların güdülenme düzeyleri üzerinde etkilidir. Yükleme kuramına göre, birey önce nedenleri ortaya çıkarmak üzere güdülenir, daha sonra da davranışlarını, ortaya çıkardığı bu nedenler üzerine dayandırır (Aydın, 2010). Başarılı öğrenciler, yaşadıkları herhangi bir başarısızlık durumunda bu başarısızlıklarını dersi iyi takip etmeme, yeteri kadar çalışmama gibi bazı içsel, kontrol edilebilir nedenlerle anlamlandırma eğilimi içinde olurlar. Bu şekilde içsel, kontrol edilebilir türden bir bakış açısı ile yüklemeler yapan öğrenciler, sonrasında bu nedenleri ortadan kaldırmaya ilişkin daha uygun bir çalışma planı yaparak başarısızlık durumunu ortadan kaldırabilirler. Bu durum öğrencin kendini daha başarılı hissetmesini, kendisiyle gurur duymasını ve sonuçta kendini daha iyi hissetmesini sağlayacaktır. Başarısız öğrenciler ise çoğunlukla içsel ve kontrol edilemeyen dışsal yüklemeler yapma eğilimindedirler. Yaşadıkları herhangi bir başarısızlık durumunda, bunun nedeninin kendilerinin yetersizliği ve yeteneksizliği olduğu kanısında olurlar ve bunu da değiştiremeyeceklerine inanırlar. Güdülenmesi en zor olan öğrenciler, bu türden bir inanca sahip olanlardır (Yüksel, 2022).

2.1.2.4. Psikanalitik kuram ve güdülenme

Psikanalitik kuramın ortaya çıkışı, Spinoza tarafından ileri sürülen “nedensellik” kavramına dayanmaktadır. Bu kavram, sergilenen davranışların rastgele ortaya çıkmadığını, her davranışın belli bir sebebe dayandığını, davranışların her zaman çevre kaynaklı olmayacağını, kimi zaman insanın kendi iç dünyasından da kaynaklanabileceğini ifade etmektedir (Sağlık, 2021). Duy (2007), psikanalitik kuramın öncüsü olan Freud'un güdülenmeyi, bireyin acıdan kaçıp hazzı yaklaşıma süreci olarak gördüğünü belirtmiştir. Yine Duy (2007) tarafından Reeve'den (1997) aktarılanlara göre ise güdülenme süreci, fiziksel ve ruhsal bir enerji kaynağı olan içgüdüler tarafından düzenlenmektedir. Davranışa güdülenme id, ego ve süperegö arasındaki enerji akışıyla sağlanmaktadır. Buna göre bütün

davranışlarımızın, duygu ve düşüncelerimizin temelinde yatan amaç, hazza ulaşp acıdan kaçınmaktır. İnsanları hedonistik olarak değerlendiren Freud, insanların hazza ulaşma ya da acıdan kaçmaya güdülenmiş olduklarını ifade etmiş ve bunu da haz ilkesi olarak ortaya koymuştur. Haz ilkesini cinsellik içgüdüleriyle açıklayan Freud'a göre tüm fiziksel hazların kaynağı cinselliktir (Bozanoğlu, 2004b). Freud'a göre güdülenme, cinsellik ve saldırganlık kavramlarıyla açıklanabilirken, Adler'e göre, hayattaki güdüleyici güç üstünlük çabasıdır. Buna göre, üstün bir konuma erişme duygusu/çabası insanın asıl sahip olmak istediği güçtür. Bu güç cinsel dürtüden çok daha kuvvetlidir (Gündoğdu, 2016).

Psikanalitik kuram, bireyin sağlıklı bir bilişsel ve zihinsel yapıda olması için içgüdülerinin dengede olması gerektiğini savunmaktadır. Toplum tarafından içgüdülerin engellenmeye çalışılması, bilinç dışına itilmesi, fazla miktarda psişik enerji harcanmasına sebep olmaktadır. Bu içgüdülerin bireyler tarafından bilinç dışına itilmesinin ardından, zamanla bu güdüler artarak büyüebilmekte ve bireyselliği aşp toplumsal düzeyde sorunlar meydana getirebilecek hale gelebilmektedir. Bu kuramda içgüdülerin bireyler tarafından eyleme dönüştürülememesi ve sıkışp içsel çatışmalara sebep olması halinde, psikoseksüel gelişim aşamalarında da bazı sorunların meydana geleceği öngörülmektedir (Sağlık, 2021).

2.1.3. Akademik güdülenme

Güdülenme, eğitim-öğretim süreci açısından dikkate alınan oldukça önemli bir anahtar kavramdır. Bireyin verimli bir öğrenme süreci geçirmesi güdülenme seviyesi ile doğrudan ilişkili olup, bu noktada yapılan çalışmalar güdülenme düzeyinin akademik çıktılar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Akyürek, 2020). Akademik güdülenme, bireylerin akademik görevlerinde göstermiş oldukları çabanın ve isteğin derecesini belirlemesi, bireylerin başarısını etkilemesi açısından oldukça önemlidir (Mertoğlu, 2019). İnsan, doğası gereği çeşitli yöntemlerle etki altına alınabilmektedir. Bu sebeple insanların davranışlarına yön verebilmek için başvurulacak yöntem güdülemedir. Bireylerin davranışlarının doğrudan kaynağı ile ilgilenen güdülenme, davranışların nasıl yönlendirileceği veya yönlendirilmiş olan davranışın ise yoğunluğunun nasıl artırılabilceğini açıklamaktadır (Demir, 2008).

Öğrenme güdülenmesi, öğrencinin öğrenme etkinliklerini değerli ve anlamlı bulması ve bu öğrenme etkinliklerinden fayda sağlaması olarak ifade edilmektedir (Demir, 2008). Güdülenme seviyesi arttığında, öğrencinin okulun kendisinden beklediği görevleri yerine

getirme konusundaki isteği de artmakta ve bununla birlikte öğrencinin akademik başarısında da artış olmaktadır (Akbaba, 2019). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine istekli olarak katılmaları gerekmektedir. GÜDÜLENME, bireyi bir amacı gerçekleştirmek için harekete geçiren güç olarak ele alındığında, sınıfta yeterli derecede güdülenmemiş öğrenciler derse düzenli olarak devam etmeyen, bir konu üzerine odaklanamayan, anlatılanları dikkatle dinleyemeyen, ilgisi dağınık bireyler olup, karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmek yerine geri çekilme eğilimi gösterirler. Yeterince güdülenen öğrencilerde ise derse ilgili olma ve hazırlıklı gelme, ders işleniş sürecine aktif olarak katılma, dikkatte süreklilik, yüksek ilgi ve odak, zorluklar karşısında kolay vazgeçmeme, kararlı ve ısrarcı olma gibi davranışlar gözlenmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005).

2.1.4. Tutum

Tutum, bireylerin yaşanan olaylara, nesnelere, kurumlara, düşüncelere ve diğer bireylere ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını etkileyen bir yönelim olarak ifade edilebilir. Birçok konuda birçok tutuma sahip olmak mümkündür. Bireyin herhangi bir şeye ilişkin tutum oluşturabilmesi için kişi açısından o nesnenin psikolojik açıdan bir manasının bulunması gerekmektedir (Çetin, 2012). Atik (2016), tutumun bireyin uzun bir sürede oluşturduğu ve doğrudan gözlemlenemeyip bireyin davranışlarından çıkarsama yapmak suretiyle ulaşılabilen, olumlu veya olumsuz yönü olan, birey tarafından bazı durumlar karşısında sergilenen ve bireyin davranışlarına yön veren yönelimler olduğunu ifade etmiştir. Ülgen (1997) tutumu, bireyin öğrenme yoluyla kazandığı, davranışlarına belli bir yön veren ve onun karar verme süreçlerinde tarafsız kalabilmesini zorlaştıran bir ifade olarak tanımlamaktadır.

Tutuma yönelik verilen tanımlarda dikkat çeken bir ortak nokta, pek çok psikolojik değişkende olduğu gibi direkt gözlemlenemeyen birtakım gizli değişkenler olduğu ve yalnızca belli davranış biçimlerinden çıkarsandıklarıdır. Bu bağlamda tutumların motivasyon olgusuyla ilişkilendirilmesi mümkündür. Tutumu herhangi bir durum karşısında gösterilen bir tavır veya davranış biçimi olarak tanımlarsak bireyin tüm davranışlarının kaynağında tutum olduğunu kabul etmeliyiz (İnceoğlu, 2011).

Braten ve Stromso (2006) çalışmasında öğrencilerin belli bir konuyu öğrenme konusundaki tutumlarının, öğrenme faaliyetlerine katılımları üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Konuya ilişkin tutumlar öğrenme noktasında öğrencileri avantajlı kılabilir. Başka bir sonuca göre, öğrencilerin bilgi edinme konusundaki inançları, bilgi edinme performansları üzerinde önemli bir faktördür. Öğrenmenin çabuk gerçekleştiğine ilişkin bir inanca sahip olan öğrenciler, öğrenmenin fazla gayret ve zaman gerektirdiğine inanan öğrencilere göre, öğrenme sürecinde daha az sorun görmektedirler. Öğrencilerin bilgi edinme ile ilgili inanışları, konuyu öğrenmek için çaba harcamalarını tetiklemektedir. Bu bağlamda, yaşamlarının her evresinde yeni durumlarla karşılaşan bireyler, herhangi bir konuyu öğrenme ile ilgili olumlu tutumları sayesinde farklı durumlara ayak uydurabileceklerdir (Kara, 2010).

Tutumlar bizim fikir, obje ve grupları kabul veya reddimize yönelik meyillerimizi onların leh ve aleyhindeki hislerimizi gösterir (Arslan, 2006). Tutumlar, bireyin kişiliğinin daha dengeli olması, düşüncelerinin ve davranışlarının anlamlandırılması ve toplumsal hayata uyum sağlaması üzerinde rol oynayan, motivasyon, zekâ, güdü gibi doğrudan gözlemlenemeyen, ancak davranışsal bazı göstergelerden yola çıkılarak tahmin edilebilen kuramsal değişkenlerdir. Tutumlardan yola çıkılarak bireylerin, bilgi, duygu ve davranışlarıyla ilgili bilgi edinilebilir (Çokluk Bökeoğlu ve Gülleroğlu, 2023).

2.1.4.1. Okula ilişkin tutum

Araştırmacılara göre tutum doğuştan gelmekten ziyade, daha çok yaşantı ve gözlem yoluyla sonradan edinilen bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Bireyin herhangi bir duruma yönelik yaşadığı tecrübeler ve yaşantılar onun tutumlarını oluşturmada önem arz etmektedir. Buna göre bireyin herhangi bir duruma ilişkin olumsuz bir yaşantısının olması, onun o duruma ilişkin olumsuz bir tutum göstermesine, olumlu bir yaşantıya sahip olması da olumlu bir tutum geliştirmesine etki edebilir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşantısında önemli bir yeri olan okul ile ilgili yaşantı ve tecrübeleri, onların okula ilişkin tutumlarının oluşmasında büyük önem arz etmektedir (Ünlü, 2019). Öğrencilere okula ilişkin olumlu bir tutum kazandırılabilmesi, okula ilişkin tutumun şekillenmesinde etkisi olan faktörlerin belirlenmesiyle sağlanabilir. Tutumlar yaşantı ve deneyimler sonucu örgütlenen yapılar olduğundan, öğrencilerin okulda geçirdikleri yaşantıların okula ilişkin tutumlarının şekillenmesinde etken rol oynadığı düşünülmektedir (İlhan, 2017).

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlardan bilişsel öge, öğrencilerin kişisel gelişimi ve kariyer planlama süreci açısından okulun yeri ve önemine yönelik düşüncelerini içermektedir (İlhan, 2017). Bir öğrencinin öğrenim gördüğü okula yönelik, hakkında bilgi sahibi olabildiği her durum, okula ilişkin geliştireceği tutumun bilişsel boyutunu ifade etmektedir. Örneğin okulun idareciliğini yapan müdürden itibaren okulun boyutu, okulda görevli olan öğretmenler, öğrenim görmekte olan bireylere kadar sahip olunan ve okul ile ilgili olarak düşünülmesi mümkün olan tüm bilgiler okula ilişkin tutumun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Gürgân ve Beler, 2021). Bununla birlikte, bireylerin herhangi bir durum karşısında hissettikleri, sahip oldukları inanç ve değer sistemi onların duygusal bileşenlerini, bir duruma yönelik nasıl bir tavır sergiledikleri ise onların davranışsal bileşenlerini oluşturur. Bireylerin sahip olacakları bir tutumdan bahsetmek için bu üç tutum ögesi arasında bir bütünlük olmalıdır (Yıldırım, 2023).

2.1.5. Öğretmen yakınlık davranışları

Yakınlık kavramının kökeni Latince iki kişi arasındaki sevgi ilişkisini ifade eden “intimus” kavramına dayanmaktadır (Balta ve Ercan, 2022). Yakınlık kavramı ilk kez Mehrabian (1968) tarafından geliştirilmiştir. Mehrabian’ın sözlü ve sözsüz yakınlık davranışları ile ilgili çalışmalarına göre hoşlanmak yakınlık davranışlarına sebep olmak olmaktadır. Bu sonuç, bireyin gösterdiği yakınlık davranışlarının ortaya çıkış sebebini de psikoloji temelinde ortaya koymaktadır (Küçük ve İspir, 2017). İnsanlar arası etkileşimde, fiziksel ve algısal olarak daha çok uyarılmayı içeren yakınlık, bireyin yaşamdan beklentileri içerisinde temel bir konumdur. İnsanlar sevdikleri şeylere karşı yakınlık gösterirlerken, hoşlanmadıkları ya da korktukları durumlardan ise uzaklaşmayı tercih etmektedirler. Bu yaklaşma ve uzaklaşma, iletişimde hoşlanılmayan davranışların tanımlanmasına da yardımcı olmaktadır. Yakınlık, beğenme ve olumlu değerlendirmede bulunmayı ifade ederken, kaçınma ise hoşlanmama, tercihlerin eksikliği ve aşırı kaygının bir neticesidir (Açılan, 2020).

Her meslek grubunda, bireylerin sahip olduğu bazı özellikler, o mesleğe uygunluk düzeyini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinde de ideal bir öğretmende olması gereken birtakım bilişsel ve duyuşsal kişilik özellikleri vardır. Bu özelliklere bakıldığında bir sınıfta olumlu eğitim ortamı oluşturma ve öğretim çalışmalarının verimliliği açısından en önemli faktör öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleridir. Bu özellikler öğrencinin okula ve derse

tutumlarını etkilemekte, öğrencinin bu tutumları da akademik başarısını etkilemektedir (Yorgancı, 2018).

Sınıf yönetiminde önemli unsurlardan biri öğretmen-öğrenci iletişimidir. Bu süreç sözlü ve sözsüz olarak gerçekleştirilmekte ve öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmesini sağlayabildiği gibi öğrencinin bu süreçten kopmasına da neden olabilmektedir. Öğrenciyle kurulan iletişim sırasında hoşgörü, saygı, sevgi gibi olumlu değerler içeren ifadeler kullanılması, öğrencinin kendisine değer verildiğini hissetmesini ve bulunduğu ortama yönelik aitlik duygusu geliştirmesini sağlayacaktır. Kendisini sınıfa ait hisseden öğrenci duyuşsal, bilişsel ve diğer gelişim süreçlerinde de etkin olmak için çalışacaktır (Başar vd., 2018).

Eğitim-öğretim sürecinde sınıf ortamında iletişim öğrenciden öğretmene, öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğrenciye olmak üzere çok boyutlu bir şekilde gerçekleşmektedir. Şüphesiz ki; öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimini, kendini algılayış biçimini ve tutumunu etkileyen faktörlerden biri de öğretmenin iletişim becerisidir. Bu noktada öğretmenlerin sözel ifadelerinden çok, öğrencilerin bu ifadeleri nasıl algıladıkları öğrenme-öğretme süreci açısından önem kazanmaktadır (Günay, 2019).

Eğitim ve öğretimde hedefler her ne kadar iyi belirlense ve derslerin içeriği işlevsel seçilip organize edilse de o hedef ve kavrayışlara sahip olan öğretmenlerin elinde yürütülmedikçe beklenen sonucun alınması olanaksızdır. Belirlenen genel amaçlara ulaşılabilmesi için öncelikle eğitim sisteminin alt sistemi olan sınıfta beklenen amaçlara ulaşılmalıdır. Belirlenen bu amaçlara ulaşılabilmesi ise sınıflarda yapılan etkinliklerle ilgilidir. Burada temel unsur ise öğretmendir. Eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenin davranışları ile öğrencilerin çeşitli boyutlardaki davranışlarının yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Buna göre öğretmenin işine yönelik yüksek motivasyonu, öğrencinin onun bu özelliğini model almasını sağlayacaktır (Üstüner, 2006).

Öğretmen tarafından, öğrencilerin her birinin zihinsel, sosyal, psikolojik ve fizyolojik açıdan gelişimlerinin kolaylaştırılması oldukça önemlidir. Bu da öğretmenin hem mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmış olmasına hem de kişisel ihtiyaç ve beklentilerinin farkına vararak gelişip olgunlaşmasına, sosyal ilişkilerinde de duyarlı ve yetkin biri olmasına bağlıdır (Emir ve Kanlı, 2009). Öğretmenin öğrencilere karşı gösterdiği davranışlar öğrencilerin kendilerini nasıl algıladığını da etkilemektedir. Bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları ise güdülenme durumlarıyla ilişkilidir. Bireylerin güdülenmesinin tam olarak

anlaşılabilmesi için benlik algılarının da anlaşılması gerekir. Bu sebeple öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulması, öğretmenin öğrencilerini yeteri kadar tanıyıp hedefleri ile ilgili bilgi sahibi olması ve öğretmen tarafından öğrenme ortamının da buna göre düzenlenmesi beklenir. İnsanlar çoğunlukla başarıma ihtimallerinin olduğu etkinliklerle güdülenirler. Bu sebeple öğretmenler öğrenme ortamında yaptıracakları etkinliklerde öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırmak için iki şey üzerinde önemle durmalıdırlar. Öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilen materyaller bir taraftan öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırırken; diğer taraftan bu materyaller öğrencilerin akıl yürütmelerini ve bu materyalleri kullanmalarını destekler nitelikte olmalıdır (Yüksel, 2018).

Araştırmalar öğrencilerle aktif olarak iletişim halinde olan, öğrencilere sık sık açıklamalar yapan, onlarla iletişim kurmak isteyen, öğrencilere hak tanıyan, öğrenme faaliyetlerinde öğrencilere rehberlik eden, sistematik olarak dönüt ve düzeltme yapan, sınıf içi kuralları öğrenciler ile birlikte belirleyip bunlara kendisi de uyan, öğrencilerle iyi bir ilişki kuran ve onlara güven veren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediklerini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğrenme konusunda öğrencilerin kendilerine özgü tarzlarını önemseyip, öğrenme ortamını buna göre düzenleyen öğretmenler öğrencilerin akademik başarısını da destekleyen bir adım atmış olmaktadır (Çelik, Örenöğlu Toraman ve Çelik, 2018).

Heider, bireyin sahip olduğu motivasyon ve yeteneğin performansını önemli ölçüde belirlediğini ileri sürmüştür. Motivasyon ve bununla ilişkili olarak öğretmen performansının okulların etkililik düzeyi üzerinde önemli bir rolü vardır. Etkili okullarla ilgili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde; bu okullarda özellikle öğretime daha çok vurgu yapıldığı görülmüştür. Böylelikle okulun odak noktasının öğretim olduğu, öğretim için varlığını sürdürdüğü, okulda var olan her şeyin öğretime katkısı oranında değerli olduğunun anlaşılıp kabul edilmesi ve savunulması amaçlanmıştır. Öğretim, öğretmenin denetimi ve yönlendirmesi altında, öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir. Öğretmenler eğitimin niteliğinin belirlenmesinde çok önemli bir faktördür. Öğretmenlerden öğrencilerin yüksek düzeyde nicelik ve nitelikte öğrenmelerini sağlamaları beklenmektedir. Bu da ancak öğretmenin motivasyonunun sağlanmış olmasıyla mümkündür. Öğretmen motivasyonu öğrenci motivasyonu üzerinde oldukça etkili olduğundan öğretmenin motivasyon düzeyi

okul müdürleri ve eğitim liderleri için oldukça önemli bir husustur (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

2.2. İlgili araştırmalar

Bu bölümde akademik güdülenme, okula ilişkin tutum ve öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.2.1.1. Akademik güdülenme ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Demir (2017) tarafından farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile yapılan çalışmada internet bağımlılığının akademik erteleme üzerinde pozitif; akademik güdülenme üzerinde ise negatif etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre akademik güdülenme okula bağlanmayı pozitif yönde etkilemekte; akademik ertelemeyi ise negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca çalışmada akademik ertelemenin ve ergenlerde internet bağımlılığının da okula bağlanmayı negatif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Demireğen (2019) tarafından öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile yapılan çalışma sonucunda ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaya göre akademik güdülenme okul türüne göre farklılaşmakta ve bu farklılığa göre akademik güdülenme düzeyinin FL’de, SML’ye göre, İHL’de ise, SML ve AL’ye göre yüksek olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri ise sınıfa ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre duygu düzenleme becerileri erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre, 12.sınıf öğrencilerinde de 10.sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Karaman, Vela ve Eşici (2020) tarafından Türk ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik puanlarının akademik motivasyonlarını ne ölçüde açıkladığı araştırılmıştır. Katılımcılar Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin iki ilindeki üç ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 283 8. sınıf öğrencisi

katılmıştır. Bulgular öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik algılarının yüksek düzeyde içsel motivasyon ve düşük düzeyde dışsal motivasyon ile ilişkili olduğunu ve öz yeterliliğin öğrencilerin dayanıklılığı, başarısı ve azmi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Cesur (2024) sporcu lise öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, kadınların akademik güdülenme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyine göre de farklılaştığını belirlemiş ve 11. sınıfların akademik güdülenme düzeylerinin 9. ve 10. sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte çalışmada okul iklimi algısı ve akademik güdülenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kardaş (2024) tarafından spor lisesi öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada sınıf düzeyine göre akademik güdülenmenin farklılaştığı, 12. sınıfların akademik güdülenme puanlarının 10. sınıfların akademik güdülenme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre akademik güdülenme ortalama puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, kadınların erkeklerden daha yüksek akademik güdülenme puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte akademik güdülenme ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karaca (2025) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin akademik güdülenmeleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri sınıf, cinsiyet ve okul türüne göre incelenmiştir. Buna göre cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı; sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu, 12. sınıfların akademik güdülenme düzeylerinin 9. 10. ve 11. sınıfların akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak akademik güdülenmenin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelendiği görülmektedir. Buna göre akademik güdülenme üst sınıflarda alt sınıflara oranla; kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Okula ilişkin tutum ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Özdemir (2017) tarafından Ankara’da, 7 ilçede bulunan MEB’e baēlı 11 ortaöēretim kurumunda öērenim gören ortaöēretim öērencileri ile yapılan çalışmanın sonucunda katılımcı öērencilerin okula yönelik tutumları ile okul baēlılıēı puan ortalamalarının orta düzeyde olduēu; okula yönelik tutum ile sosyal adalet liderliēi ve okul baēlılıēı arasında ise pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki olduēu belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak deēerlendirildiēinde ise sosyal adalet liderliēinin öērencilerin okula ilişkin algılarının biçimlenmesinde önemli bir etmen olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2019) tarafından Giresun, Manisa, Bursa ve İzmir’de, ortaöēretim ve dengi okullarda öērenim gören 880 öērenci ile yapılan çalışmada öērencilerin öēretmen şiddetine ve akran zorbalıēına maruz kalma ile saldırganlık konularında erkeklerin kızlara göre daha yüksek puanı olduēu, kızların da okula ilişkin tutum düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduēu belirlenmiştir.

Kayacı (2022) tarafından imam hatip lisesinde öērenim gören öērenciler ile yapılan çalışmada, öērencilerin okula yönelik tutumları ile dini tutumları incelenmiş ve okula yönelik tutum ile dini tutum düzeylerinin, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşma göstermediēi tespit edilmiştir.

Aydoēan (2022) tarafından ortaöēretim öērencilerinin ebeveyn tutumları ile sosyal destek düzeyleri ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin arařtırıldıēı çalışmada okula ilişkin tutum aēısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre çalışmada okula ilişkin tutumun sevgi boyutunda anlamlı farklılık saptanmış ve 14 yaş grubundaki 9. sınıf öērencilerinin 15 ve 17 yaş grubundaki öērencilere göre okulu daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güven boyutu aēısından da anlamlı farklılık tespit edilmiş ve 14 yaş grubundaki 9. sınıf öērencilerinin 17 yaş grubundaki 12. sınıf öērencilerine göre okula daha çok güvendikleri ve kendilerini okulda daha çok güvende hissettikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Demir ve Tunç (2023) tarafından 15-18 yaş aralıēındaki öērencilerle yapılan, öērencilerin akademik erteleme davranışlarının okula ilişkin tutum düzeyleri ile olan ilişkisinde düşünme ihtiyacının aracı rolünün incelendiēi çalışmada, öērencilerin okula ilişkin tutum puanlarında kızlar lehine cinsiyete göre farklılık görüldüēü belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak okula ilişkin tutumun cinsiyet, yaş veya sınıf düzeyi aēısından incelendiēi görülmektedir. Buna göre okula ilişkin tutum alt sınıflarda üst sınıflara

oranla; kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

2.2.1.3. Öğretmen yakınlık davranışları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Geçer ve Deryakulu (2004) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ortaöğretimde öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencinin ders başarısı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; derse ilişkin öğrenci tutumları ve öğrencinin derse güdülenme düzeyi arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin derse karşı güdülenme durumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

İnceelli ve Candemir (2016) tarafından öğretim görevlilerinin öğretim amaçlı videolarda öğrencilere sergiledikleri yakınlık davranışları ile ilgili açık sınıf örneğine yönelik bir çalışma yapılmış ve sonuçta öğretim görevlilerinin öğrencilere yakınlık davranışları sergilemede sınırlı kaldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğreticiler stüdyo ortamında ders anlatmaları sebebiyle yakınlık davranışları sergilemede kendilerini sınırlayan etkenler olduğunu, böyle bir ortamda ders anlatmanın ayrı bir sorumluluk ve teknik gerektirdiğini, buna dair yeterli eğitimin alındıktan sonra ekrana çıkmanın daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

Özçelik (2019) tarafından bir devlet okulu ve bir özel okulda dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 194 öğrenci ile yapılmış olan çalışmada genel olarak öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları düzeyi puanlarının yüksek olduğu; öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları ile okul doyumunu düzeylerinin ise özel okulda devlet okuluna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencilerin okul doyumunu düzeyleri arasında pozitif; algılanan öğretmen yakınlık davranışları ve öğrencilerin akran zorbalığı düzeyleri arasında ise negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Solak ve Polat (2022) tarafından yapılan araştırmada derse katılım oranı yüksek olan sanal sınıflardaki öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ve bu faktörler dikkate alınarak ders işlenen sanal sınıflarda derse katılım oranının yüksek olduğunu göstermek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda derse katılım oranının yüksek olduğu sanal sınıflardaki öğrenci ve öğretmenler, motivasyonları üzerinde teknoloji, öğrenci, öğretmen, kurum ve diğer sorunlardan kaynaklı faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen öğretmenden kaynaklanan etmenlerden birinin öğretmen yakınlık davranışları olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmen yakınlık davranışlarının, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri, başarı düzeyleri, okul doyumu düzeyleri ve güdülenme düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Buna göre öğretmen yakınlık davranışları ile güdülenme, okul doyumu ve başarı düzeyi arasında pozitif; öğretmen yakınlık davranışları ile akran zorbalığı arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.2.2.1. Akademik güdülenme ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Hui, Sun, Chow ve Chu (2011) tarafından Hong Konglu Çinli ortaokul öğrencileri arasında evlada saygının ve kendi kaderini tayin etmenin üç bileşeninin (yeterlilik, özerklik ve ilişkililik) akademik motivasyonla ilişkisi araştırılmıştır. Psikolojik faktörlerin, yani evlada saygı inançları ve ebeveynlerle ilişki algıları, özerklik ve yeterliliğin Çinli öğrencilerin akademik motivasyonu ile ilişkisini incelemek için tasarlanmış olan bu çalışmada yeterlilik ile akademik motivasyon, ardından özerklik ve ilişkililik arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yeterlilik üç bileşen arasında en güçlü ilişkiye sahiptir. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyonunun en önemli belirleyicisidir.

Htoo (2014) tarafından Tayland-Burma sınırındaki iki ortaöğretim sonrası okulda okuyan Burma'dan Karen mülteci öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki araştırılmıştır. 192 katılımcı ile yapılan bu çalışmaya göre içsel veya dışsal motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmamış; akademik motivasyonsuzluk ve akademik başarı arasında ise anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma mülteci eğitiminde akademik başarıyı etkileyen faktörlere yönelik daha çok araştırma yapılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Meriac (2015) tarafından iş ahlakı, akademik motivasyon ve performans arasındaki ilişkilerin incelendiği, lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 440 öğrenci ile yapılan çalışmada iş ahlakının çeşitli boyutlarının akademik motivasyon ve akademik performansla ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmada korelasyonlar arasındaki farklar incelenmiş ve iş

ahlakı boyutlarının, motivasyonun hipotez boyutlarıyla diğer motivasyon boyutlarına göre daha güçlü derecede ilişkili olduğu görülmüştür.

Deng, Zeng, Liang ve Qiu (2022) tarafından yapılan çalışmada, 4815 Çinli ergenden oluşan bir örnekleme kariyer gelişimi profilleri belirlenmiş ve bunların akademik öz yeterlik ve akademik motivasyon ile ilişkileri incelenmiştir. Bu bağlamda belirlenen üç profil şöyledir: yüksek kariyer araştırması ve planlaması, düşük kariyer gelişimi ve ortalama kariyer gelişimi. Yüksek kariyer araştırması ve planlaması gösterenlerin akademik öz yeterlik ve akademik motivasyon düzeyinin, diğer iki profildeki kişilere göre önemli ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçların önemli bir vargısı, ergenlerde kariyer araştırması ve planlamanın birleşiminin teşvik edilmesinin, onların akademik öz yeterliliğini ve motivasyonunu artırabileceğini ve bunun da kariyer temelli motivasyon ve davranışları kolaylaştırabileceğidir.

Abdolrezapour, Sahar ve Ghanbari (2023) tarafından, öğrencilerin öz yeterliliği, dayanıklılığı ve çevrimiçi eğitimde akademik motivasyonu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla, İran'ın güneyindeki iki devlet üniversitesinden gelen 120 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin öz yeterliliği ve akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Combs (2023) tarafından öğrenci-sporcu faktörleri, akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. 15 spor dalından 80 öğrenci-sporcu ile yapılan bu çalışmaya göre, öğrenci-sporcu faktörleri akademik motivasyonu ve akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordarken, akademik motivasyonun akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda genel olarak akademik motivasyon ve özyeterlilik arasında anlamlı pozitif düzeyde; akademik motivasyonsuzluk ve akademik başarı arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Akademik motivasyon ve akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.2.2.2. Okula ilişkin tutum ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Davies (1977) tarafından erken gelişen ergen kız öğrencilerin geç gelişenlere göre okula karşı daha olumsuz bir tutuma sahip olup olmadığını test etmek amacıyla ortalama yaşı 14

yıl 1 ay olan 104 ortaokul öğrencisi ile yapılan çalışmaya göre tüm katılımcılara okula karşı tutum testi uygulanmış, kronolojik yaş, IQ ve sosyal sınıf açısından eşleştirilmiş 22 çift erken ve geç gelişen öğrenci, ortalama tutum puanları ve tutum ölçeğinin bireysel maddelerine verdikleri yanıtlar açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre erken gelişenlerin anlamlı derecede daha az olumlu bir ortalama tutum puanına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, daha fazla erken gelişenin olumsuz maddeleri desteklediği ve daha fazla geç gelişenin olumlu maddeleri desteklediği bir eğilim olduğu da gözlemlenmiştir.

Harvey (1985) çeşitli okullarda ortaokul birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilim ve okula yönelik tutum düzeylerini incelemiş ve erkeklerin bilime ve uygulamalı bilimlere karşı, kızlardan önemli ölçüde daha olumlu tutumlara sahip olduğunu, ancak kızların erkeklere göre okula yönelik daha olumlu bir tutum düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Kpolovie, Joe ve Okoto (2014) tarafından Bayelsa eyaletinde Yükseköğretim Sertifika Sınavı'na (SSCE) katılan 14.459 öğrenci içinden rastgele seçilen 518 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisi, okula karşı tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenme ilgisi ve okula karşı tutumlarını geliştirmenin, akademik performanslarını da artırabileceğini öne sürmektedir.

Abu-Hilal (2000) tarafından 280 lise öğrencisi ile yapılan, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının yapısının test edildiği; tutumlar, akademik istek düzeyi (hedef) ve başarı arasındaki nedensel ilişkinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının başarıları üzerinde dolaylı olarak etkisi olduğu, akademik istek düzeyinin (hedef) başarı üzerinde önemli etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalarda genel olarak kızların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu, öğrencilerin okula karşı tutumları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.3. Öğretmen yakınlık davranışları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Goldberg ve Mayerberg (1973) öğrencilerin sözlü olmayan öğretmen davranışlarındaki pozitif, nötr ve negatif duygusal tepkilerdeki farklılıkları belirlemek amacıyla 120 öğrenci ile sınıf ve ırk bazında çalışma yapmıştır. Buna göre siyah ikinci sınıf öğrencilerinin nötr

öğretmeni en olumlu değerlendirdiğini, beyaz ikinci sınıf öğrencilerinin ve her iki ırktan altıncı sınıf öğrencilerinin ise genellikle pozitif öğretmeni en olumlu şekilde değerlendirdiğini ortaya koymuştur.

Wang, Xu ve Fei (2024) tarafından Çin'de 401 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler tarafından algılanan matematik öğretmeni desteği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve matematik öz yeterliliğinin matematik kaygısı ile anlamlı düzeyde olumsuz anlamda ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmada öğrenci tarafından algılanan matematik öğretmeni desteğinin, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve matematik öz yeterliliğinin zincirleme aracılığı yoluyla matematik kaygısını etkilediği bulunmuştur.

Zee ve de Bree (2017) tarafından öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesine (yani yakınlık ve çatışma) ilişkin algılarının öz düzenleme (örn. görev yönelimi ve üstbiliş) ve temel okuma ve matematik becerileri alanlarına hem doğrudan hem de dolaylı katkılarının araştırıldığı Hollanda'da bulunan 370 3 ila 5. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencinin algıladığı yakınlık ile öz düzenlemenin her iki alanı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Fakat görev yönelimi ve üstbiliş aracılığıyla öğrencilerin temel matematik ve okuma becerilerindeki başarıları ile yakınlık ve çatışma arasında ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin yakınlığa ilişkin algılarının kendi öğrenmelerinin motivasyonel ve bilişsel yönlerini düzenleme yetenekleri açısından oldukça önemlidir.

Goetz, Bieleke, Gogol, van Tartwijk, Mainhard, Lipnevich, ve Pekrun (2021) tarafından 535 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi (kişilerarası yakınlık) ve öğrencilerin sınıftaki duyguları (kaygı, zevk, can sıkıntısı, gurur, utanç ve öfke) arasında karşılıklı ilişki olduğuna yönelik hipotez test edilmiştir. Sonuç olarak öğrenci-öğretmen arasında olan yüksek ilişki kalitesi, öğrencide zamanla daha güçlü olumlu duygularla ve daha zayıf olumsuz duygularla ilişkilendirilmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmen desteğinin öz yeterlilik ve öz düzenleme açısından önemli olduğu ve öğrencileri duygusal anlamlı olumlu etkilediği belirlenmiştir.

2.2.3. İlgili araştırmaların değerlendirmesi

Akademik güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında akademik güdülenmenin öz yeterlik, akademik başarı ve performansla ilişkisinin sıklıkla incelendiği görülmektedir.

Bununla birlikte pek çok araştırmada akademik motivasyon ile özyeterlik arasında ve akademik motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunduğu görölmüştür.

Okula ilişkin tutum ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu görölmüştür. Ayrıca okula ilişkin tutum cinsiyet değişkeni açısından sıklıkla incelenmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile akademik motivasyonları arasında ilişki sıklıkla incelenmiş ve aralarında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencilerin okula ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, mevcut durumu betimlemeye, değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve yönünü belirlemeye yönelik bir çalışma olarak ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup, nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama araştırmaları genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan ve bu ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır. İlişkisel tarama çalışmalarında amaç, incelemeye konu olan olayın, bu olayın değişkenlerinin ve değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması ve bu tanımlamalara dayanılarak tahminler yapılabilmesidir (Tutar ve Erdem, 2022).

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin Körfez ilçesinde öğrenim gören 8448 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Kocaeli ilinin Körfez ilçesinde farklı ortaöğretim türlerinde öğrenim gören 680 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı öğrenciler olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede araştırmanın evreni kendi içerisinde türdeş alt gruplara ayrılır ve bu tabakalardan rastgele bir seçimle örnekleme girecek birimler belirlenir. Burada cinsiyet, yaş grubu, etnisite, eğitim düzeyi, ekonomik gelir düzeyi, statü gibi pek çok değişken tabaka olarak ele alınabilir (Gürbüz ve Şahin, 2019).

3.2.1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Tablo 1

Demografik bilgiler

Değişken	Grup	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	323	47,5
	Erkek	357	52,5
Lise	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	175	25,7
	Fen Lisesi	179	26,3
	Anadolu Lisesi	239	35,1
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	87	12,8
Sınıf	9.Sınıf	243	35,7
	10.Sınıf	148	21,8
	11.Sınıf	133	19,6
	12.Sınıf	156	22,9

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin %47,5'inin kız, (n=323) ve %52,5'inin (n=357) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %25,7'sinin (n=175) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %26,3'ünün (n=179) Fen Lisesi, %35,1'inin (n=239) Anadolu Lisesi, %12,8'inin (n=87) Anadolu İmam Hatip Lisesi, %35,7'sinin (n=243) 9. Sınıf, %21,8'inin (n=148) 10. Sınıf, %19,6'sının (n=133) 11. sınıf ve %22,9'unun (n=156) 12. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile Bozanoğlu (2004a) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği”, öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla Adıgüzel (2012) tarafından geliştirilen “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeylerini tespit etmek amacıyla Geçer (2002) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgiler formu

Kişisel bilgiler formu, katılımcılarının demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanan ve içerisinde “cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri ilçe” ile ilgili soruların olduğu formdur. Toplamda 4 sorudan oluşan bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve ölçek sorularının başına eklenerek katılımcılara uygulanmıştır.

3.3.2. Akademik güdülenme ölçeği

Akademik güdülenme ölçeği, Bozanoğlu (2004a) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerindeki farklılıkları tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplamda 20 maddeden oluşan bu ölçek, 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. 20 maddenin 19’u olumlu puanlanırken 1’i tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin *kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif* olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçek, güvenirlik çalışması kapsamında test-tekrar test yöntemiyle aynı gruba dört hafta arayla 2 kez uygulanmış ve bu uygulamaların puanları arasındaki korelasyon .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu uygulamaların Cronbach Alpha değeri de hesaplanmış ve ilk uygulamada .77, ikinci uygulamada ise, .85 bulunmuştur. İki uygulama arasındaki korelasyon ise .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okula ilişkin tutum ölçeği

Okula ilişkin tutum ölçeği, Adıgüzel (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan bu ölçekte derecelendirme (1) Hiç Katılmıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. Ölçek toplamda 21 maddeden ve sevgi, değer, uyum ve güven olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler 17 olumlu, 4 olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,86'dır. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı ise ,91 dir.

3.3.4. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeği

Geçer (2002) tarafından hazırlanan öğretmen yakınlık davranışları ölçeği, ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 45 maddeden oluşan bu ölçek (1) Hiçbir Zaman, (5) Her Zaman aralığında seçim yapılacak şekilde 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki 45 maddenin 38'inin toplam korelasyonu ,45'in üzerinde, kalan 7 maddenin ,37 ve ,42 aralığında değer aldığı görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı da .95 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek puanlar 44 ile 220 aralığındadır. Bu ölçekten alınan yüksek puan, öğrenciler tarafından öğretmenlerinin yakınlık davranışlarının olumlu olarak algılandığını; düşük puan olumsuz algılandığını göstermektedir.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırma için etik kurul onayı (Ek 1), Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni (Ek 2) ve ölçek sahiplerinin izinleri alındıktan sonra, Kocaeli'nin Körfez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı, 9. ve 12. sınıf aralığında, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören, gönüllü olan öğrencilere kişisel bilgiler formu ile geçerli ve güvenilir üç ayrı ölçek uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ocak ayında, kişisel bilgiler ve ölçek maddelerinin yer aldığı toplamda 90 soruluk bir form şeklinde hazırlanarak google forms aracılığıyla örneklemde yer alan

okullara devam eden öğrencilerden, sınıf ortamında uygulaması yapılarak toplanmıştır. Bu süreçte online veri toplanabilmesi için öğrencilerin internet erişiminin olmasına dikkat edilmiş, internet erişimi olmayan öğrencilere gereken destek sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında araştırmacı tarafından öğrencilere konuya ilişkin gereken açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Ölçekler bir ders saatinde iki sınıfa uygulama yapılacak şekilde, bir okuldan ortalama üç ders saatinde gereken veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin ne tür bir analizde kullanılacağı belli koşullara bağlıdır. Bunlardan biri verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Verilerin dağılımının normal olup olmadığının tespit edilmesi hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağına belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü yapılabilecek testler parametrik ve nonparametrik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Parametrik testlerin uygulanabilmesinin ön koşulu ise dağılımın normal olmasıdır. Dağılımın normalliği farklı şekillerde test edilebilmektedir. Bunlardan biri basıklık-çarpıklık değerlerinin z puanlarının hesaplanması suretiyle gerçekleştirilmektedir (Taşpınar, 2017). Normalliğin sağlanabilmesi için basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 aralığında olmalıdır (George ve Mallery, 2010). Bununla birlikte SPSS dağılımın normalliği konusunda iki ayrı test yapmaktadır. Bunlardan biri veri sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda kullanılan kolmogorov-smirnov'dur. Diğeri de veri sayısının 30'un altında olduğu durumlarda kullanılan shapiro-wilk'tir. Normalliğin sağlanması için bu testlere ait p değerlerinin 0,05'ten büyük olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada veri sayısı $n=680$ olduğu için normalliğin test edilmesi adına kolmogorov-smirnov analizi yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilirliği, güvenilirlik katsayısı denilen bir sayı ile ifade edilmektedir. Güvenirlik katsayısı 0 ve +1 arasında bir değer almaktadır. Bu değer 1'e ne kadar yaklaşırsa güvenirliliğin o derece yüksek olduğu söylenebilir (Can, 2020).

Araştırma verilerinin analiz kısmına geçmeden önce ölçeklerden elde edilen verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Bunun için toplanan veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okula ilişkin tutum ölçeğinin normal dağılım göstermesi, diğer ölçeklerin ise basıklık ve çarpıklık değerleri -2 +2 sınırını

aşmaması sebebiyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek amacıyla 2 gruplu değişkenler için bağımsız örneklem t-test, 3 veya daha fazla gruplu değişkenler için ise one-way anova analizi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin düzeyini tespit edebilmek amacıyla pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır.

Korelasyon, “ilişki” anlamına gelmekte ve iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin olup olmama durumunu ve varsa düzeyini gösteren bir katsayı olarak ifade edilmektedir. Korelasyon “r” şeklinde gösterilmektedir. Genel kabul gören sınır değerlere göre 0.00-0.19 arası değerler için çok zayıf, 0.20-0.39 arası zayıf, 0.40-0.69 arası orta, 0.70-0.89 arası yüksek, 0.90-1.00 arası çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Taşpınar, 2017). Korelasyon değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü tespit eder. Buna göre; iki değişkene ait değerlerden birinin artması veya azalması durumunda diğesinde de aynı etki görülüyorsa pozitif korelasyon, değişkenlerden birine ait değerler artarken diğesinin değerleri azalıyorsa negatif korelasyon olarak ifade edilir (Güçlü, 2020).

Pearson korelasyonu, korelasyon türlerinden biri olup iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için kullanılabilecek istatistiksel bir yöntemdir. Pearson korelasyonu, -1 ile +1 arasında değer almaktadır. +1 pozitif tam doğrusal, -1 ise negatif tam doğrusal bir ilişkiyi belirtir (Baykul ve Güzeller, 2020).

3.5.1. Akademik güdülenme ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Tablo 2

Akademik güdülenme ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Kendini Aşma	680	21,31	6,005	,000	-,118	-,157	,830
Bilgiyi Kullanma	680	20,97	5,055	,000	-,549	,268	,825
Keşif	680	20,76	5,703	,000	-,131	-,180	,777

Akademik Güdülenme	680	63,04	15,20 3	,000	-,247	,165	,919
-----------------------	-----	-------	------------	------	-------	------	------

p<0,05

Tablo 2'ye bakıldığında akademik güdülenme ölçeğinin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p=,000<0,05$). Fakat akademik güdülenme ölçeğinin puanının çarpıklık ve basıklık değeri +2 -2 aralığını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılacaktır.

3.5.2. Okula ilişkin tutum ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Tablo 3

Okula ilişkin tutum ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Sevgi	680	16,53	5,412	,000	,107	-,516	,806
Değer	680	17,10	4,110	,000	-,330	-,278	,688
Uyum	680	10,30	3,901	,000	,140	-,613	,840
Güven	680	20,22	4,930	,000	-,314	-,249	,754
Okula İlişkin Tutum	680	64,14	15,299	,200*	-,097	-,094	,907

*p>0,05

Tablo 3'e bakıldığında okula ilişkin tutum ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$).

3.5.3. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Tablo 4

Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin normallik varsayımı ve güvenilirlik analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Öğretmen Yakınlık Davranışı	680	150,84	30,300	,048	-,133	-,072	,947

p<0,05

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p=,048<0,05$). Fakat ölçek puanının çarpıklık ve basıklık değeri +2 -2 aralığını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılacaktır.

Ölçeklerin güvenilirlikleri yüksek düzeydedir. Cronbach Alpha katsayısı 0,60- 0,80 aralığında ise ölçek orta derecede güvenilir, 0,80-1,00 aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir demektir (Kalaycı, 2006).

Araştırmada kullanılan ölçekler 5'li likert tipinde olup, katılan öğrenciler tarafından işaretlenen seçenekler aşağıdaki aralıklar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Puan Aralığı	Düzey
1,00 - 1,80	Çok düşük
1,81 - 2,60	Düşük
2,61 - 3,40	Orta
3,41 - 4,20	Yüksek
4,21 - 5,00	Çok yüksek

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri ve akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenen problem cümlesine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile öğrencilerin okula yönelik tutum düzeyleri ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sevgi (1)	1									
Değer (2)	,542**	1								
	,000									
Uyum (3)	,739**	,442**	1							
	,000	,000								
Güven (4)	,651**	,582**	,534**	1						
	,000	,000	,000							
Okula İlişkin	,898**	,761**	,807**	,845**	1					
Tutum Ölçeği (5)	,000	,000	,000	,000						
Kendini Aşma (6)	,534**	,379**	,442**	,375**	,524**	1				
	,000	,000	,000	,000	,000					
Bilgiyi Kullanma	,495**	,500**	,413**	,405**	,545**	,737**	1			
(7)	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Keşif (8)	,616**	,409**	,515**	,450**	,604**	,740**	,721**	1		
	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
Akademik	,606**	,469**	,505**	,451**	,615**	,917**	,894**	,907**	1	
Güdülenme	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Ölçeği (9)										
	,432**	,455**	,374**	,512**	,536**	,358**	,449**	,414**	,446**	1

Öğretmen	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Yakınlık									
Davranışları									
Ölçeği (10)									

**p<0,01 *p<0,05

Tablo 5'te korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre okula ilişkin tutum ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,615$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Okula ilişkin tutum ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,536$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Akademik güdülenme ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,446$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile okula ilişkin tutum arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı ($r=,898$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile kendini aşma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,534$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile bilgiyi kullanma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,495$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,616$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,606$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Sevgi ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,432$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile uyum arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,442$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile güven arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,582$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile okula ilişkin tutum arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı ($r=,761$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile kendini aşma arasında pozitif, zayıf seviyede anlamlı ($r=,379$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile bilgiyi kullanma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,500$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,409$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,469$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Değer ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,455$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile güven arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,534$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile okula ilişkin tutum arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı ($r=,807$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile kendini aşma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,442$; $p=,000$). Bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile bilgiyi kullanma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,413$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,515$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum

ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,505$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Uyum ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, zayıf seviyede anlamlı ($r=,374$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Güven ile okula ilişkin tutum arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı ($r=,845$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Güven ile kendini aşma arasında pozitif, zayıf seviyede anlamlı ($r=,375$; $p=,000$) bir istatistiksel ilişki bulunmaktadır. Güven ile bilgiyi kullanma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,405$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Güven ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,450$; $p=,000$) bir istatistiksel ilişki bulunmaktadır. Güven ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,451$; $p=,000$) bir istatistiksel ilişki bulunmaktadır. Güven ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,512$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Okula ilişkin tutum ile kendini aşma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,524$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Okula ilişkin tutum ile bilgiyi kullanma arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,545$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Okula ilişkin tutum ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,604$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Kendini aşma ile akademik güdülenme arasında çok yüksek seviyede pozitif ve anlamlı ($r=,917$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Kendini aşma ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, zayıf seviyede anlamlı ($r=,358$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Bilgiyi kullanma ile akademik güdülenme arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı ($r=,894$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Bilgiyi kullanma ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,449$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Keşif ile akademik güdülenme arasında pozitif, çok yüksek seviyede anlamlı ($r=,907$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen yakınlık davranışları ile keşif arasında pozitif, orta seviyede anlamlı ($r=,414$; $p=,000$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri nasıldır?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Alt Boyut	Madde	Kesinlikle Uygun Değil		Uygun Değil		Kararsızım		Uygun		Kesinlikle Uygun	
		n	%	N	%	n	%	n	%	%	n
Kendini Aşma	2	47	6,9	83	12,2	185	27,2	252	37,1	113	16,6
	6	84	12,4	117	17,2	231	34,0	158	23,2	90	13,2
	7	250	36,8	155	22,8	152	22,4	76	11,2	47	6,9
	8	135	19,9	126	18,5	189	27,8	133	19,6	97	14,3
	9	56	8,2	72	10,6	169	24,9	211	31,0	172	25,3
	10	109	16,0	130	19,1	224	32,9	141	20,7	76	11,2
	16	85	12,5	108	15,9	213	31,3	177	26,0	97	14,3
Bilgiyi kullanma	1	46	6,8	66	9,7	224	32,9	245	36,0	99	14,6
	5	44	6,5	78	11,5	167	24,6	217	31,9	174	25,6
	12	75	11,0	66	9,7	225	33,1	210	30,9	104	15,3
	14	57	8,4	67	9,9	187	27,5	251	36,9	118	17,4
	15	38	5,6	27	4,0	123	18,1	255	37,5	237	34,9
	18	89	13,1	84	12,4	171	25,1	207	30,4	129	19,0
Keşif	3	89	13,1	119	17,5	218	32,1	198	29,1	56	8,2
	4	76	11,2	121	17,8	213	31,3	187	27,5	83	12,2
	11	128	18,8	87	12,8	147	21,6	177	26,0	141	20,7
	13	155	22,8	180	26,5	195	28,7	100	14,7	50	7,4
	17	123	18,1	106	15,6	207	30,4	156	22,9	88	12,9
	19	75	11,0	84	12,4	169	24,9	231	34,0	121	17,8
	20	193	28,4	144	21,2	167	24,6	122	17,9	54	7,9

Tablo 6'ya göre "Kendini Aşma" alt boyutunun "Kesinlikle Uygun Değil" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeye 7.madde (Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.) (f=252, %36,8), en düşük frekans ve yüzdeye ise 2. madde (Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.) (f=47, %6,9) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 6. madde (Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.) (f=231, %34,0) en düşük frekansa ve yüzdeye 7. madde (Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.) (f=152, %22,4) sahiptir. "Kesinlikle Uygun" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 9. madde (Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.) (f=172, %25,3), en düşük frekansa ve yüzdeye 7. madde (Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.) (f=47, %6,9) sahiptir. "Bilgiyi kullanma" alt boyutunun "Kesinlikle Uygun Değil" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeye 18.madde (Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.) (f=89, %13,1), en düşük frekans ve yüzdeye ise 15. madde (Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.) (f=38, %5,6) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 12. madde (Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.) (f=225, %33,1), en düşük frekansa ve yüzdeye 15. madde (Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider) (f=123, %18,1) sahiptir. "Kesinlikle Uygun" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 15. madde (Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.) (f=237, %34,9), en düşük frekansa ve yüzdeye 1. madde (Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.) (f=99, %14,6) sahiptir. "Keşif" alt boyutunun "Kesinlikle Uygun Değil" yanıtında en yüksek frekans ve yüzdeye 20. madde (Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissedirim) (f=193, %28,4), en düşük frekansa ve yüzdeye 19. madde (Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.) (f=75, %11,0) sahiptir. "Kararsızım" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 3. madde (Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm) (f=218, %32,1), en düşük frekansa ve yüzdeye 11. madde (Bazen kendimi derse öyle kaptırırm ki, teneffüs zili'nin neden bu kadar erken çaldığına şaşırırm.) (f=147, %21,6) sahiptir. "Kesinlikle Uygun" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 11. madde (Bazen kendimi derse öyle kaptırırm ki, teneffüs zili'nin neden bu kadar erken çaldığına şaşırırm.) (f=141, %20,7), en düşük frekansa ve yüzdeye 13. madde (Sırf daha

fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.) ($f=50$, %7,4) sahiptir.

4.3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri sınıfa, cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std. Sap.	Var.K	Kare.Top.	SD	Kare.Ort	F	p
Kendini Aşma	9.Sınıf	243	20,68	6,037	GA	223,712	3	74,571	2,077	,102
	10.Sınıf	148	21,28	5,834	GI	24265,051	676	35,895		
	11.Sınıf	133	21,43	6,166	Toplam	24488,763	679			
	12.Sınıf	156	22,21	5,915						
	Toplam	680	21,31	6,005						
Bilgiyi Kullanma	9.Sınıf	243	20,56	5,118	GA	119,255	3	39,752	1,560	,198
	10.Sınıf	148	20,72	4,592	GI	17231,214	676	25,490		
	11.Sınıf	133	21,32	5,069	Toplam	17350,469	679			
	12.Sınıf	156	21,55	5,328						
	Toplam	680	20,97	5,055						
Keşif	9.Sınıf	243	21,04	5,526	GA	36,368	3	12,123	,372	,773
	10.Sınıf	148	20,49	5,532	GI	22049,038	676	32,617		
	11.Sınıf	133	20,80	6,140	Toplam	22085,406	679			
	12.Sınıf	156	20,56	5,783						
	Toplam	680	20,76	5,703						
Akademik Güdülenme Ölçeği	9.Sınıf	243	62,28	15,124	GA	474,891	3	158,297	,684	,562
	10.Sınıf	148	62,49	14,445	GI	156459,956	676	231,450		

11.Sınıf	133	63,56	15,905	Toplam	156934,847	679
12.Sınıf	156	64,31	15,459			
Toplam	680	63,04	15,203			

*p<0.05

Tablo 7'ye bakıldığında sınıf değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin kendini aşma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,102>0,05$) Sınıf değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,198>0,05$) Sınıf değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin keşif boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,773>0,05$) Sınıf değişkeni gruplarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,562>0,05$)

Tablo 8

Cinsiyet değişkeni t-test tablosu

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	t	Sd	P
Kendini Aşma	Kız	323	21,07	6,180	-	678	,317
	Erkek	357	21,53	5,843	1,001		
Bilgiyi Kullanma	Kız	323	21,58	4,835	3,011	678	,003*
	Erkek	357	20,42	5,192			
Keşif	Kız	323	20,69	5,757	-,297	678	,767
	Erkek	357	20,82	5,662			
Akademik Güdülenme Ölçeği	Kız	323	63,34	15,241	,488	678	,626
	Erkek	357	62,77	15,185			

Tablo 8'e bakıldığında cinsiyet değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin kendini aşma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,317>0,05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutunda anlamlı farklılık

bulunmuştur ($p=,003<0,05$). Buna göre kız öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutu puanı ortalamasının ($\bar{x}=21,58$), erkek öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutu puanı ortalamasından ($\bar{x}=20,42$), daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin keşif boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,767>0,05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,626>0,05$).

Tablo 9

Okul değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	Var.K	Kare.Top.	SD	Kare.Or t.	F	p
Kendini Aşma	M.T.A.L.	175	21,59	5,855	GA	240,962	3	80,321	2,239	,082
	Fen L.	179	22,06	6,207	GI	24247,801	676	35,870		
	Anadolu L.	239	20,89	5,811	Toplam	24488,763	679			
	A.İ.H.L.	87	20,33	6,276						
	Toplam	680	21,31	6,005						
Bilgiyi Kullanma	M.T.A.L.	175	20,29	5,246	GA	137,461	3	45,820	1,799	,146
	Fen L.	179	21,44	5,020	GI	17213,008	676	25,463		
	Anadolu L.	239	21,20	4,884	Toplam	17350,469	679			
	A.İ.H.L.	87	20,77	5,128						
	Toplam	680	20,97	5,055						
Keşif	M.T.A.L.	175	21,34	5,644	GA	213,372	3	71,124	2,198	,087
	Fen L.	179	21,20	5,698	GI	21872,034	676	32,355		
	Anadolu L.	239	20,37	5,676	Toplam	22085,406	679			
	A.İ.H.L.	87	19,78	5,788						
	Toplam	680	20,76	5,703						
Akademik Güdülen me Ölçeği	M.T.A.L.	175	63,22	15,068	GA	984,782	3	328,261	1,423	,235
	Fen L.	179	64,70	15,748	GI	155950,06 5	676	230,695		
	Anadolu L.	239	62,45	14,717	Toplam	156934,84 7	679			

A.İ.H.L.	87	60,89	15,534
Toplam	680	63,04	15,203

Tablo 9'a bakıldığında okul değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin kendini aşma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,082>0,05$). Okul değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin bilgiyi kullanma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,146>0,05$). Okul değişkeni gruplarına göre akademik güdülenmenin keşif alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,087>0,05$). Okul değişkeni gruplarına göre öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,235>0,05$).

4.3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri nasıldır?” şeklindeki üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Alt Boyut	Madde No	Hiç Katılmıyorm		Çok Az Katılıyor		Kısmen Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sevgi	7	227	33,4	156	22,9	180	26,5	70	10,3	47	6,9
	8	150	22,1	133	19,6	204	30,0	112	16,5	81	11,9
	9	234	34,4	144	21,2	174	25,6	84	12,4	44	6,5
	10	151	22,2	159	23,4	227	33,4	96	14,1	47	6,9
	11	105	15,4	68	10,0	166	24,4	191	28,1	150	22,1
	12	103	15,1	103	15,1	191	28,1	155	22,8	128	18,8
Değer	13	107	15,7	134	19,7	230	33,8	126	18,5	83	12,2

Uyum	14	52	7,6	89	13,1	205	30,1	193	28,4	141	20,7
	15	77	11,3	100	14,7	203	29,9	167	24,6	133	19,6
	16	66	9,7	64	9,4	150	22,1	150	22,1	250	36,8
	17	41	6,0	44	6,5	173	25,4	150	22,1	272	40,0
	18	251	36,9	151	22,2	194	28,5	59	8,7	25	3,7
	19	177	26,0	171	25,1	201	29,6	92	13,5	39	5,7
	20	116	17,1	155	22,8	233	34,3	108	15,9	68	10,0
	21	131	19,3	128	18,8	212	31,2	145	21,3	64	9,4
	1	53	7,8	62	9,1	204	30,0	228	33,5	133	19,6
	2	62	9,1	83	12,2	238	35,0	194	28,5	103	15,1
	3	79	11,6	90	13,2	162	23,8	194	28,5	155	22,8
	4	36	5,3	33	4,9	97	14,3	141	20,7	373	54,9
Güven	5	170	25,0	110	16,2	166	24,4	133	19,6	101	14,9
	6	93	13,7	106	15,6	222	32,6	161	23,7	98	14,4

Tablo 10’a göre “Sevgi” alt boyutunun “Hiç Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 9. madde (Okula gitmek için her türlü fedakârlığa katlanabilirim) (f=234, %34,4), en düşük frekansa ve yüzdeye ise 12. madde (Okulda kültürel farklılıklara saygı gösteriliyor.) (f=103, %15,1) sahiptir. “Kısmen katılıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 10. madde (Okulda olmayı çok seviyorum.) (f=227, %33,4) en düşük frekansa ve yüzdeye 11. madde (Okuldan nefret ediyorum.) sahiptir. “Tamamen Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekansa ve yüzdeye 11. madde (Okuldan nefret ediyorum.) (f=150, %22,1), en düşük frekansa ve yüzdeye ise aynı değerlere sahip olan 7. madde (Okula gitmek benim için bir tutkudur.) ve 10. madde (Okulda olmayı çok seviyorum.) (f=47, %6,9) sahiptir. “Değer” alt boyutunun “Hiç Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 13. madde (Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.) (f=107, %15,7) en düşük frekansa ve yüzdeye ise 17. madde (Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor.) (f=41, %6,0) sahiptir. “Kısmen katılıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve

yüzdeye 13. madde (Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.) (f=230, %33,8) en düşük frekansa ve yüzdeye ise 16. madde (Okulsuz bir toplum düşünemiyorum) (f=150, %22,1), sahiptir. “Tamamen Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekansa ve yüzdeye 17. madde (Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor.) (f=272, %40,0), en düşük frekansa ve yüzdeye ise 13. Madde (Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.) (f=83, %12,2) sahiptir. “Uyum” alt boyutunun “Hiç Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 18.madde (Okulda hiç sıkılmıyorum.) (f=251, %36,9), en düşük frekansa ve yüzdeye ise 20. madde (Okul eğlenceli bir yerdir.) (f=116, %17,01) sahiptir. “Kısmen katılıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 20. madde (Okul eğlenceli bir yerdir.) (f=233, %34,3) en düşük frekansa ve yüzdeye 18. madde (Okulda hiç sıkılmıyorum.) (f=194, %28,5), sahiptir. “Tamamen Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekansa ve yüzdeye 20. madde (Okul eğlenceli bir yerdir.) (f=68, %10,0), en düşük frekansa ve yüzdeye ise 18. madde (Okulda hiç sıkılmıyorum.) (f=25, %3,7) sahiptir. “Güven” alt boyutunun “Hiç Katılmıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 5.madde (Okulda haksızlık yapıyor.) (f=170, %25,0), en düşük frekans ve yüzdeye ise 4. madde (Okul demek sorumsuzluk demektir.) (f=36 %5,3) sahiptir. “Kısmen katılıyorum” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 2. madde (Okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum.) (f=238, %35,0) en düşük frekansa ve yüzdeye 4. madde (Okul demek sorumsuzluk demektir.) (f=97, %14,3) sahiptir. “Tamamen Katılıyorum” yanıtında ise en yüksek frekansa ve yüzdeye 4. madde (Okul demek sorumsuzluk demektir.) (f=373, %54,9), en düşük frekans ve yüzdeye ise 6. madde (Okullu olmak beni güvenilir kılıyor.) (f=98, %14,4) sahiptir.

4.3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutum düzeyleri sınıf, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	Var.K	Kare.Top.	SD	Kare.Ort.	F	p
Sevgi	9.Sınıf	243	17,30	5,361	GA	270,039	3	90,013	3,102	,026*
	10.Sınıf	148	16,49	4,763	GI	19617,430	676	29,020		
	11.Sınıf	133	16,08	5,675	Toplam	19887,469	679			
	12.Sınıf	156	15,74	5,722						
	Toplam	680	16,53	5,412						
Değer	9.Sınıf	243	17,18	4,039	GA	46,285	3	15,428	,913	,434
	10.Sınıf	148	17,28	3,902	GI	11422,114	676	16,897		
	11.Sınıf	133	17,29	3,915	Toplam	11468,399	679			
	12.Sınıf	156	16,63	4,553						
	Toplam	680	17,10	4,110						
Uyum	9.Sınıf	243	10,85	3,917	GA	135,292	3	45,097	2,989	,030*
	10.Sınıf	148	10,24	3,551	GI	10198,294	676	15,086		
	11.Sınıf	133	10,01	4,137	Toplam	10333,587	679			
	12.Sınıf	156	9,73	3,913						
	Toplam	680	10,30	3,901						
Güven	9.Sınıf	243	20,83	4,648	GA	190,866	3	63,622	2,637	,049*
	10.Sınıf	148	20,30	4,637	GI	16310,356	676	24,128		
	11.Sınıf	133	19,83	5,193	Toplam	16501,222	679			
	12.Sınıf	156	19,51	5,304						
	Toplam	680	20,22	4,930						
Okula İlişkin Tutum Ölçeği	9.Sınıf	243	66,16	14,819	GA	2114,635	3	704,878	3,039	,028*
	10.Sınıf	148	64,31	13,665	GI	156806,371	676	231,962		
	11.Sınıf	133	63,21	15,555	Toplam	158921,006	679			
	12.Sınıf	156	61,61	16,901						
	Toplam	680	64,14	15,299						

*p<0.05

Tablo 11'e bakıldığında sınıf değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun sevgi alt boyutunda anlamlı ($p=,026<0,05$) farklılık bulunmaktadır. Okula ilişkin tutumun değer alt boyutunda anlamlı farklılık yoktur ($p=,434>0,05$). Okula ilişkin tutumun uyum alt boyutunda anlamlı ($p=,030<0,05$) farklılık bulunmaktadır. Okula ilişkin tutumun güven alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=,049<0,05$). Okula ilişkin tutum açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p=,028<0,05$). Bu sonuca göre hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizi yapılmış ve bunun için tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 12

Sınıf değişkeni için post-hoc tablosu

Tukey HSD							
Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama	Standart	p	95% Güven Aralığı	
			Farkları (I-J)	Hata		Alt	Üst
Sevgi	9	10	,818	,562	,465	-,63	2,26
		11	1,229	,581	,149	-,27	2,73
		12	1,561*	,553	,025	,14	2,98
	10	9	-,818	,562	,465	-2,26	,63
		11	,411	,644	,919	-1,25	2,07
		12	,743	,618	,626	-,85	2,33
	11	9	-1,229	,581	,149	-2,73	,27
		10	-,411	,644	,919	-2,07	1,25
		12	,332	,636	,954	-1,31	1,97
	12	9	-1,561*	,553	,025	-2,98	-,14
		10	-,743	,618	,626	-2,33	,85
		11	-,332	,636	,954	-1,97	1,31
Değer	9	10	-,103	,429	,995	-1,21	1,00
		11	-,112	,443	,994	-1,25	1,03
		12	,553	,422	,556	-,53	1,64
	10	9	,103	,429	,995	-1,00	1,21
		11	-,009	,491	1,000	-1,27	1,26
		12	,656	,472	,506	-,56	1,87
	11	9	,112	,443	,994	-1,03	1,25
		10	,009	,491	1,000	-1,26	1,27
		12	,665	,485	,518	-,58	1,91
	12	9	-,553	,422	,556	-1,64	,53
		10	-,656	,472	,506	-1,87	,56
		11	-,665	,485	,518	-1,91	,58

Uyum	9	10	,604	,405	,443	-,44	1,65
		11	,840	,419	,187	-,24	1,92
		12	1,117*	,398	,027	,09	2,14
	10	9	-,604	,405	,443	-1,65	,44
		11	,236	,464	,957	-,96	1,43
		12	,512	,446	,659	-,64	1,66
	11	9	-,840	,419	,187	-1,92	,24
		10	-,236	,464	,957	-1,43	,96
		12	,277	,458	,931	-,90	1,46
	12	9	-1,117*	,398	,027	-2,14	-,09
		10	-,512	,446	,659	-1,66	,64
		11	-,277	,458	,931	-1,46	,90
Güven	9	10	,534	,512	,724	-,79	1,85
		11	,997	,530	,237	-,37	2,36
		12	1,325*	,504	,043	,03	2,62
	10	9	-,534	,512	,724	-1,85	,79
		11	,463	,587	,860	-1,05	1,97
		12	,791	,564	,498	-,66	2,24
	11	9	-,997	,530	,237	-2,36	,37
		10	-,463	,587	,860	-1,97	1,05
		12	,328	,580	,942	-1,16	1,82
	12	9	-1,325*	,504	,043	-2,62	-,03
		10	-,791	,564	,498	-2,24	,66
		11	-,328	,580	,942	-1,82	1,16
Okula İlişkin Tutum Ölçeği	9	10	1,854	1,588	,648	-2,24	5,94
		11	2,954	1,643	,275	-1,28	7,18
		12	4,556*	1,563	,019	,53	8,58
	10	9	-1,854	1,588	,648	-5,94	2,24
		11	1,100	1,820	,931	-3,59	5,79
		12	2,702	1,748	,411	-1,80	7,20
	11	9	-2,954	1,643	,275	-7,18	1,28
		10	-1,100	1,820	,931	-5,79	3,59
		12	1,602	1,798	,810	-3,03	6,23
	12	9	-4,556*	1,563	,019	-8,58	-,53
		10	-2,702	1,748	,411	-7,20	1,80
		11	-1,602	1,798	,810	-6,23	3,03

Tablo 12'ye göre okula ilişkin tutumun sevgi alt boyutunda 9. sınıf ile 12. sınıf arasındaki ortalama farkı (1.561) istatistiksel olarak anlamlı ($p = 0.025$) düzeydedir. Güven aralığı (0.14 - 2.98) sıfırı içermemektedir. Bu da 9. sınıfların sevgi düzeylerinin 12. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutumun uyum alt boyutunda 9.

sınıf ile 12. sınıf arasındaki ortalama farkı (1.117) istatistiksel olarak anlamlı ($p = 0.027$) düzeydedir. Güven aralığı (0.09 - 2.14) sıfırı içermemektedir. Bu da 9. sınıfların uyum düzeylerinin 12. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutumun güven alt boyutunda 9. sınıf ile 12. sınıf arasındaki ortalama farkı (1.325) istatistiksel olarak anlamlı ($p = 0.043$) düzeydedir. Güven aralığı (0.03 - 2.62) sıfırı içermemektedir. Bu da 9. sınıfların güven düzeylerinin 12. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutum ölçeğinde 9. sınıf ile 12. sınıf arasındaki ortalama farkı (4.556) istatistiksel olarak anlamlı ($p = 0.019$) düzeydedir. Güven aralığı (0.53 - 8.58) sıfırı içermemektedir. Bu da 9. sınıfların okula ilişkin tutumlarının 12. sınıflardan anlamlı derecede daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Cinsiyet değişkeni t-test tablosu

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	t	Sd	p
Sevgi	Kız	323	16,19	5,462	-1,541	678	,124
	Erkek	357	16,83	5,355			
Değer	Kız	323	17,45	4,053	2,139	678	,033*
	Erkek	357	16,78	4,140			
Uyum	Kız	323	10,05	3,829	-1,566	678	,118
	Erkek	357	10,52	3,957			
Güven	Kız	323	19,87	4,866	-1,729	678	,084
	Erkek	357	20,53	4,973			
Okula İlişkin Tutum	Kız	323	63,57	15,277	-,927	678	,354
	Erkek	357	64,66	15,321			

* $p < 0,05$

Tablo 13'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre okula ilişkin tutumun sevgi boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p = ,124 > 0,05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun değer boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p = ,033 < 0,05$). Buna göre kız

öğrencilerin değer boyutu puanı ortalaması ($\bar{x}=17,45$), erkek öğrencilerin değer boyutu puanı ortalamasından ($\bar{x}=16,78$) daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun uyum boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,118>0,05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun güven boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,084>0,05$). Cinsiyet değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutum açısından anlamlı farklılık görülmemiştir ($p=,354>0,05$).

Tablo 14

Okul değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap	Var. K	Kare.Top.	SD	Kare.Ort.	F	p
Sevgi	M.T.A.L.	175	17,32	5,495	GA	617,173	3	205,724	7,217	,000*
	Fen L.	179	17,55	5,349	GI	19270,296	676	28,506		
	Anadolu L.	239	15,51	5,360	Top lam	19887,469	679			
	A.İ.H.L.	87	15,63	4,925						
	Toplam	680	16,53	5,412						
Değer	M.T.A.L.	175	16,61	3,840	GA	278,473	3	92,824	5,608	,001*
	Fen L.	179	18,13	4,225	GI	11189,926	676	16,553		
	Anadolu L.	239	16,67	4,060	Top lam	11468,399	679			
	A.İ.H.L.	87	17,14	4,210						
	Toplam	680	17,10	4,110						
Uyum	M.T.A.L.	175	11,01	4,122	GA	194,773	3	64,924	4,329	,005*
	Fen L.	179	10,57	3,549	GI	10138,814	676	14,998		
	Anadolu L.	239	9,79	3,965	Top lam	10333,587	679			
	A.İ.H.L.	87	9,68	3,734						
	Toplam	680	10,30	3,901						
Güven	M.T.A.L.	175	20,35	4,886	GA	1395,133	3	465,044	20,811	,000*

	Fen L.	179	22,35	4,313	GI	15106,089	676	22,346		
	Anadolu L.	239	18,69	4,945	Top lam	16501,222	679			
	A.İ.H.L.	87	19,75	4,603						
	Toplam	680	20,22	4,930						
Okula İlişki n	M.T.A.L.	175	65,29	15,241	GA	7033,122	3	2344,374	10,434	,000*
Tutum	Fen L.	179	68,61	15,040	GI	151887,884	676	224,686		
Ölçeği	Anadolu L.	239	60,66	15,140	Top lam	158921,006	679			
	A.İ.H.L.	87	62,20	13,912						
	Toplam	680	64,14	15,299						

*p<0.05

Tablo 14'e bakıldığında okul değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun sevgi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=,000<0,05$). Okula ilişkin tutumun değer alt boyutunda anlamlı ($p=,001<0,05$) bir farklılık bulunmaktadır. Okula ilişkin tutumun uyum alt boyutunda anlamlı ($p=,005<0,05$) bir farklılık bulunmaktadır. Okula ilişkin tutumun güven boyutunda anlamlı ($p=,000<0,05$) bir farklılık bulunmaktadır. Okul değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutum düzeyi açısından anlamlı ($p=,000<0,05$) bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre hangi okul türleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizi yapılmış ve bunun için tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 15

Okul değişkeni için post-hoc tablosu

Tukey HSD							
Değişken	(I) Lise	(J) Lise	Ortalama Farkları		Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			(I-J)		p	Alt	Üst
Sevgi		Fen Lisesi	-,233	,568	,977	-1,69	1,23
		Anadolu Lisesi	1,814*	,531	,004	,45	3,18

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1,688	,700	,076	-,12	3,49
	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,233	,568	,977	-1,23	1,69
		Anadolu Lisesi	2,047*	,528	,001	,69	3,41
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	1,921*	,698	,031	,12	3,72
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1,814*	,531	,004	-3,18	-,45
		Fen Lisesi	-2,047*	,528	,001	-3,41	-,69
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-,126	,669	,998	-1,85	1,60
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1,688	,700	,076	-3,49	,12
		Fen Lisesi	-1,921*	,698	,031	-3,72	-,12
		Anadolu Lisesi	,126	,669	,998	-1,60	1,85
Değer	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-1,523*	,433	,003	-2,64	-,41
		Anadolu Lisesi	-,054	,405	,999	-1,10	,99
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-,527	,534	,757	-1,90	,85
	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1,523*	,433	,003	,41	2,64
		Anadolu Lisesi	1,469*	,402	,002	,43	2,50
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	,996	,532	,241	-,37	2,37
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,054	,405	,999	-,99	1,10
		Fen Lisesi	-1,469*	,402	,002	-2,50	-,43
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-,473	,509	,790	-1,78	,84
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,527	,534	,757	-,85	1,90
		Fen Lisesi	-,996	,532	,241	-2,37	,37
		Anadolu Lisesi	,473	,509	,790	-,84	1,78
Uyum		Fen Lisesi	,436	,412	,715	-,62	1,50
		Anadolu Lisesi	1,211*	,385	,009	,22	2,20

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1,328*	,508	,045	,02	2,64
	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-,436	,412	,715	-1,50	,62
		Anadolu Lisesi	,775	,383	,180	-,21	1,76
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	,892	,506	,293	-,41	2,20
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1,211*	,385	,009	-2,20	-,22
		Fen Lisesi	-,775	,383	,180	-1,76	,21
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	,117	,485	,995	-1,13	1,37
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1,328*	,508	,045	-2,64	-,02
		Fen Lisesi	-,892	,506	,293	-2,20	,41
		Anadolu Lisesi	-,117	,485	,995	-1,37	1,13
Güven	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-2,003*	,503	,000	-3,30	-,71
		Anadolu Lisesi	1,658*	,470	,003	,45	2,87
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	,601	,620	,767	-1,00	2,20
	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2,003*	,503	,000	,71	3,30
		Anadolu Lisesi	3,662*	,467	,000	2,46	4,86
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	2,605*	,618	,000	1,01	4,20
	Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-1,658*	,470	,003	-2,87	-,45
		Fen Lisesi	-3,662*	,467	,000	-4,86	-2,46
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	-1,057	,592	,281	-2,58	,47
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-,601	,620	,767	-2,20	1,00
		Fen Lisesi	-2,605*	,618	,000	-4,20	-1,01
		Anadolu Lisesi	1,057	,592	,281	-,47	2,58
Okula İlişkin Tutum Ölçeği		Fen Lisesi	-3,323	1,593	,159	-7,43	,78
		Anadolu Lisesi	4,629*	1,491	,011	,79	8,47

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3,090	1,966	,396	-1,97	8,15
Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3,323	1,593	,159	-,78	7,43
	Anadolu Lisesi	7,952*	1,482	,000	4,14	11,77
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	6,414*	1,959	,006	1,37	11,46
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-4,629*	1,491	,011	-8,47	-,79
	Fen Lisesi	-7,952*	1,482	,000	-11,77	-4,14
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	-1,538	1,877	,845	-6,37	3,30
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-3,090	1,966	,396	-8,15	1,97
	Fen Lisesi	-6,414*	1,959	,006	-11,46	-1,37
	Anadolu Lisesi	1,538	1,877	,845	-3,30	6,37

Tablo 15'e göre okula ilişkin tutumun sevgi alt boyutunda AL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 1,814'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.004$). Güven aralığı (0,45, 3,18) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, AL öğrencilerinin sevgi düzeylerinin MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutumun değer alt boyutunda FL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 1,523'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.003$). Güven aralığı (0,41, 2,64) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, FL öğrencilerinin değer düzeylerinin MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutumun uyum alt boyutunda AL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 1,211'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.009$). Güven aralığı (0,22, 2,20) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, AL öğrencilerinin uyum düzeylerinin MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. AİHL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 1,328'dir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.045$). Güven aralığı (0,02, 2,64) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, AİHL öğrencilerinin uyum düzeylerinin MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutumun güven alt boyutunda FL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 2,003'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.000$). Güven aralığı (0,71, 3,30) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, FL öğrencilerinin güven düzeylerinin

MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. AL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 1,658'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.003$). Güven aralığı (0,45, 2,87) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, AL öğrencilerinin güven düzeylerinin MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okula ilişkin tutum ölçeğinde AL ve MTAL arasındaki ortalama farkı 4,629'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.011$). Güven aralığı (0,79, 8,47) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, AL öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının MTAL öğrencilerinden anlamlı derecede daha olumlu olduğunu göstermektedir. FL ve AL arasındaki ortalama farkı 7,952'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0.000$). Güven aralığı (4,14, 11,77) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, FL öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının öğrencilerinden anlamlı derecede daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri nasıldır?” şeklindeki beşinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranış düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeler

Madde No	Hiçbir Zaman		Bazen		Fikrim yok		Genellikle		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	43	6,3	212	31,2	50	7,4	283	41,6	92	13,5
2	99	14,6	194	28,5	129	19,0	201	29,6	57	8,4
3	42	6,2	46	6,8	127	18,7	154	22,6	311	45,7
4	100	14,7	201	29,6	88	12,9	195	28,7	96	14,1
5	54	7,9	33	4,9	113	16,6	127	18,7	353	51,9
6	66	9,7	175	25,7	122	17,9	228	33,5	89	13,1
7	65	9,6	164	24,1	96	14,1	240	35,3	115	16,9
8	29	4,3	23	3,4	74	10,9	88	12,9	466	68,5
9	119	17,5	215	31,6	92	13,5	191	28,1	63	9,3
10	445	65,4	57	8,4	105	15,4	46	6,8	27	4,0
11	92	13,5	78	11,5	83	12,2	149	21,9	278	40,9
12	34	5,0	148	21,8	73	10,7	294	43,2	131	19,3
13	35	5,1	53	7,8	96	14,1	204	30,0	292	42,9
14	161	23,7	149	21,9	198	29,1	112	16,5	60	8,8

15	44	6,5	40	5,9	150	22,1	71	10,4	375	55,1
16	80	11,8	218	32,1	104	15,3	180	26,5	98	14,4
17	67	9,9	175	25,7	139	20,4	219	32,2	80	11,8
18	41	6,0	164	24,1	104	15,3	238	35,0	133	19,6
19	115	16,9	180	26,5	118	17,4	195	28,7	72	10,6
20	142	20,9	145	21,3	159	23,4	141	20,7	93	13,7
21	102	15,0	205	30,1	96	14,1	183	26,9	94	13,8
22	48	7,1	158	23,2	90	13,2	271	39,9	113	16,6
23	42	6,2	52	7,6	243	35,7	126	18,5	217	31,9
24	34	5,0	49	7,2	122	17,9	273	40,1	202	29,7
25	24	3,5	69	10,1	129	19,0	238	35,0	220	32,4
26	105	15,4	125	18,4	185	27,2	187	27,5	78	11,5
27	56	8,2	144	21,2	116	17,1	258	37,9	106	15,6
28	34	5,0	29	4,3	119	17,5	114	16,8	384	56,5
29	31	4,6	45	6,6	163	24,0	125	18,4	316	46,5
30	124	18,2	178	26,2	141	20,7	175	25,7	62	9,1
31	66	9,7	152	22,4	160	23,5	200	29,4	102	15,0
32	181	26,6	189	27,8	184	27,1	81	11,9	45	6,6
33	108	15,9	100	14,7	252	37,1	138	20,3	82	12,1
34	53	7,8	55	8,1	163	24,0	133	19,6	276	40,6
35	94	13,8	174	25,6	126	18,5	194	28,5	92	13,5
36	41	6,0	128	18,8	101	14,9	259	38,1	151	22,2
37	38	5,6	113	16,6	102	15,0	272	40,0	155	22,8
38	31	4,6	41	6,0	178	26,2	129	19,0	301	44,3
39	62	9,1	76	11,2	128	18,8	201	29,6	213	31,3
40	152	22,4	163	24,0	172	25,3	131	19,3	62	9,1
41	35	5,1	43	6,3	141	20,7	148	21,8	313	46,0
42	69	10,1	105	15,4	128	18,8	186	27,4	192	28,2
43	51	7,5	87	12,8	115	16,9	241	35,4	186	27,4
44	37	5,4	64	9,4	135	19,9	233	34,3	211	31,0
45	96	14,1	171	25,1	141	20,7	175	25,7	97	14,3

Tablo 16'ya göre "Hiçbir zaman" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 10. Madde (Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp geçmiş olsun der.) (f=445, %65,4), en düşük frekans ve yüzdeye ise 25. madde (Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner.) (f=24, %3,5) sahiptir. "Bazen" yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 16. madde (Öğretmenim benimle ders öncesi sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur.) (f=218, %32,1), en düşük frekansa ve yüzdeye 8. madde (Öğretmenim benim kişilik

özelliklerimle alay eder.) (f=23, %3,4) sahiptir. “Fikrim yok” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 33. Madde (Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır.) (f=252, %37,1), en düşük frekansa ve yüzdeye ise 1. madde (Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır.) (f=50, %7,4) sahiptir. “Genellikle” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 12. madde (Öğretmenim derste bana konuşma hakkın vererek benim düşüncelerimi alır.) (f=294, %43,2), en düşük frekansa ve yüzdeye 10. madde (Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp geçmiş olsun der.) (f=46, %6,8) sahiptir. “Her zaman” yanıtında en yüksek frekansa ve yüzdeye 28. madde (Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler.) (f=384, %56,5) en düşük frekansa ve yüzdeye 10. madde (Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp geçmiş olsun der.) (f=27, %4,0) sahiptir.

4.3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

“Ortaöğretim öğrencileri tarafından algılanan öğretmen yakınlık davranış düzeyleri sınıf, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki altıncı alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	Var.K	Kare.Top.	SD	Kare.Ort	F	p
Öğretmen Yakınlık Davranışları	9.Sınıf	243	147,60	28,134	GA	10391,086	3	3463,695	3,820	,010*
	10.Sınıf	148	147,82	29,627	GI	613003,120	676	906,809		
	11.Sınıf	133	157,34	29,803	Toplam	623394,206	679			
	12.Sınıf	156	153,21	33,617						
	Toplam	680	150,84	30,300						

*p<0.05

Tablo 17’ye bakıldığında sınıf değişkeni gruplarına göre öğretmen yakınlık davranışı düzeyi açısından anlamlı (p=,010<0,05) bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre hangi

sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizi yapılmış ve bunun için tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 18

Sınıf değişkeni için post-hoc tablosu

Tukey HSD							
Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
			Farkları (I-J)			Alt	Üst
Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği	9	10	-,228	3,140	1,000	-8,31	7,86
		11	-9,742*	3,248	,015	-18,11	-1,38
		12	-5,608	3,089	,267	-13,57	2,35
	10	9	,228	3,140	1,000	-7,86	8,31
		11	-9,514*	3,598	,042	-18,78	-,25
		12	-5,381	3,455	,404	-14,28	3,52
	11	9	9,742*	3,248	,015	1,38	18,11
		10	9,514*	3,598	,042	,25	18,78
		12	4,133	3,554	,650	-5,02	13,29
	12	9	5,608	3,089	,267	-2,35	13,57
		10	5,381	3,455	,404	-3,52	14,28
		11	-4,133	3,554	,650	-13,29	5,02

Tablo 18’de verilen öğretmen yakınlık davranışları ölçeğine göre 9. ve 11. Sınıflar arasındaki ortalama farkı -9.742’dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Güven aralığı (-18.11, -1.38) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini 9. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yakın hissettiklerini göstermektedir. 10. ve 11. sınıflar arasındaki ortalama farkı -9.514’tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Güven aralığı (-18.78, -0.25) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini 10. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yakın hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 19

Cinsiyet değişkeni t-test tablosu

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	t	Sd	p
Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği	Kız	323	152,01	30,980	,956	678	,339
	Erkek	357	149,78	29,675			

*p<0,05

Tablo 19'a bakıldığında cinsiyet değişkenine göre öğretmen yakınlık davranışları düzeyi açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p=,339>0,05$).

Tablo 20

Okul değişkeni tek yönlü anova analizi

Ölçek	Grup	n	$\bar{x}$	Std.Sap.	Var.K	Kare.Top.	SD	Kare.Ort.	F	p
Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği	M.T.A. L.	175	145,82	28,927	GA	16552,585	3	5517,528	6,146	,000*
	Fen L.	179	158,73	27,351	GI	606841,621	676	897,695		
	Anadolu L.	239	148,83	30,671	Toplam	623394,206	679			
	A.İ.H.L.	87	150,20	34,807						
	Toplam	680	150,84	30,300						

*p<0.05

Tablo 20'ye göre okul değişkeni gruplarına göre öğretmen yakınlık davranışları puanı açısından anlamlı ($p=,000<0,05$) bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre hangi okul türleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizi yapılmış ve bunun için tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 21

Okul değişkeni için post-hoc tablosu

Tukey HSD							
Değişken	(I) Lise	(J) Lise	Ortalama		p	95% Güven	
			Farkları	Standart		Aralığı	
			(I-J)	Hata		Alt	Üst
Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği	Mesleki	Fen Lisesi	-12,909*	3,185	,000	-21,11	-4,71
	ve Teknik	Anadolu	-3,010	2,981	,744	-10,69	4,67
	Anadolu	Lisesi					
	Lisesi	Anadolu	-4,373	3,930	,682	-14,50	5,75
		İmam					
		Hatip					
		Lisesi					
	Fen Lisesi	Mesleki ve	12,909*	3,185	,000	4,71	21,11
		Teknik					
		Anadolu					
		Lisesi					
		Anadolu	9,899*	2,962	,005	2,27	17,53
		Lisesi					
		Anadolu	8,536	3,916	,130	-1,55	18,62
		İmam					
		Hatip					
		Lisesi					
	Anadolu	Mesleki ve	3,010	2,981	,744	-4,67	10,69
	Lisesi	Teknik					
		Anadolu					
		Lisesi					
		Fen Lisesi	-9,899*	2,962	,005	-17,53	-2,27
		Anadolu	-1,363	3,752	,984	-11,02	8,30
		İmam					
		Hatip					
		Lisesi					
	Anadolu	Mesleki ve	4,373	3,930	,682	-5,75	14,50
	İmam	Teknik					
	Hatip	Anadolu					
	Lisesi	Lisesi					
		Fen Lisesi	-8,536	3,916	,130	-18,62	1,55
		Anadolu	1,363	3,752	,984	-8,30	11,02
		Lisesi					

Tablo 21'deki sonuçlara göre:

MTAL ile FL arasındaki ortalama farkı -12,909'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = ,000 < 0.05$). Güven aralığı (-21,11 ile -4,71) sıfırı içermemektedir. Bu, FL öğrencilerinin öğretmenlerini MTAL öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yakın algıladıkları anlamına gelir. FL ile AL arasındaki ortalama farkı 9,899'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = ,005 < 0.05$). Güven aralığı (2,27 ile 17,53) sıfırı içermemektedir. Bu sonuç, FL öğrencilerinin öğretmenlerini AL öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yakın algıladıkları anlamına gelir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile okula ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışma sonucuna göre okula ilişkin tutum ile akademik güdülenme arasında pozitif yönlü, orta seviyede; okula ilişkin tutum ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif yönlü, orta seviyede; akademik güdülenme ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif yönlü, orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde okula ilişkin tutum ve akademik güdülenme arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılmış olan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Öğretmen yakınlık davranışları ve okula yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik literatür taramasında farklı sonuçlarda olan çalışmalar bulunmuştur. Açılan (2020) yapmış olduğu çalışmada lise öğrencileri tarafından olumlu olarak algılanan öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Geçer ve Deryakulu (2004) üç öğretim düzeyinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) yapmış oldukları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin ders başarıları ile algıladıkları öğretmen davranışları arasında ve derse ilişkin tutumları ve derse yönelik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bununla birlikte ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilerin kadın öğretmenleri erkek öğretmenlerine göre kendilerine daha yakın olarak algıladıkları ilköğretim için ise böyle bir farklılığın söz konusu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile okula ilişkin tutum ve akademik güdülenme düzeyi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu, öğretmen davranışlarını olumlu olarak algılayan öğrencilerin bu durumu tüm okula genelleyerek okula yönelik de olumlu tutumlar beslediği ve bu durumun öğrencinin akademik güdülenme düzeyini de yükselttiği anlamına gelebilir. Eğitime yalnızca sonuç odaklı değil, süreç odaklı baktığımızda, akademik güdülenme düzeyinin, başarı üzerinde etkili olan en önemli etmenlerden olması sebebiyle öğrencinin başarılı olup olmama durumunun sebepleri araştırılmak istendiğinde öğrencinin tutum ve güdülenme düzeyleri dikkate alınmalıdır.

5.2. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Normal bir zekâyâ sahip olan öğrencilerin kendilerinden beklenen derecede, hatta bazı öğrencilerin kendi akranları kadar dahi başarılı olamaması, zekâ dışında başarı üzerinde etkili olan başka unsurların da var olduğunu akla getirmektedir. Bu unsurların en başında ise güdülenme gelmektedir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için akademik yaşantının gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin güdülenme düzeyinin yeteri kadar yüksek olması gerekmektedir (Şahin ve Çakar, 2011).

Çalışmada öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri incelenmiş ve akademik güdülenmelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Demir (2017) tarafından ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ergenlerle yapılmış olan çalışmada, ergenlerin akademik güdülenmeleri ortanın üzerinde olarak yorumlanmıştır. Uluişik, Beyleroğlu, Suna ve Yalçın (2016) yapmış oldukları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu belirlemişlerdir.

5.2.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, akademik güdülenme puanı en yüksek olan sınıf düzeyinin 11. sınıf olduğu görülmekle birlikte, sınıflar arasında anlamlı bir fark görülememiştir. Literatüre bakıldığında Karaca (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada akademik güdülenme puanı en yüksek olan sınıf düzeyinin 9. sınıf olduğu belirlenmekle birlikte gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamadığı görülmüştür. Karatepe (2019) 9. sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğunu ve 10. ve 12. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Deniz (2019) ise keşif alt boyutunda 9. sınıfın, 11. ve 12. sınıfa göre anlamlı bir fark elde ettiğini belirlemiştir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin keşif alt boyutunda daha yüksek düzeyde bir akademik güdülenme durumu ortaya koyduklarını göstermektedir. Gülbetekin ve Tunç (2022) 9. ve 10. sınıfların akademik güdülenme düzeylerinin 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Alt boyutlara bakıldığında ise keşif alt boyutunda 9. sınıfların 11. ve 12.

sınıflara göre, 10. sınıfların ise 12. sınıflara göre akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özdemir (2024) İHL öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 9. sınıf gurubundaki öğrencilerin 12. sınıf grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bir keşif puanına sahip olduklarını belirlemiştir.

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir akademik güdülenme düzeyine sahip oldukları ve sınıf düzeyi yükseldikçe akademik güdülenme düzeyinde düşüş olduğu söylenebilmekle birlikte çalışmanın bu konuda literatürden farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte sınıf düzeyi yükseldikçe akademik güdülenme düzeyinin de düşmesinin pek çok farklı sebebi olabilir. Öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları sebebiyle yaşları ilerledikçe ilgi alanlarının değişmesi, akademik beklentilerine ilişkin yaşadıkları stresin okul tükenmişliğini artırması ve okul tükenmişliği ile akademik güdülenmenin birbirlerinden etkilenmesi (Cengiz, Yağan, Kara ve Dörtüoğlu, 2023), ayrıca öğrencilerin lisedeki eğitim süreci boyunca ve sonunda girecekleri sınavlardan dolayı yaşayabilecekleri sınav kaygısının akademik başarılarını olumsuz etkilemesi ve akademik başarı düzeyinin de akademik güdülenmeyi etkilemesi (Mertoğlu, 2019), gibi faktörler bu konuda sebep olarak gösterilebilir.

5.2.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular incelendiğinde, akademik güdülenme genel puan ortalamasında ve kendini aşma ve keşif alt boyutlarında cinsiyet açısından farklılaşma olmadığı görülmekte, bilgiyi kullanma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutu puanı ortalaması, erkek öğrencilerin bilgiyi kullanma alt boyutu puanı ortalamasından daha yüksektir. Literatürde bu sonuçlarla tutarlı çalışmalar mevcuttur. Gülbetekin ve Tunç (2022), tarafından yapılmış olan çalışmada bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine olan bir farklılık saptanmıştır. Deniz (2019) yaptığı çalışmada kendini aşma ve keşif alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığını, bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrencilerin

bilgiyi kullanma becerisini daha iyi ortaya koyduklarını tespit etmiştir. Bu bulgu, eğitim sisteminin kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenim stillerine ve bilgi işleme süreçlerine nasıl yanıt verdiklerinin sorgulanmasına yol açabilir. Bununla birlikte yapılmış olan pek çok çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından akademik güdülenme düzeylerine genel olarak bakıldığında anlamlı bir fark ortaya konulmadığı görülmektedir (Topal, 2022; Demireğen, 2019; Karatepe, 2019; Sevim, 2019; Karaca, 2019; Karakurt, 2022; Şahin ve Çakar, 2011).

5.2.3. Öğrencilerin okul türlerine göre akademik güdülenme düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul türlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar olmakla birlikte mevcut araştırma sonucu bu açıdan literatürden farklılık göstermektedir. Sevim (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada İHL öğrencilerinin puan ortalaması bilgiyi kullanma alt boyutunda FL öğrencilerine göre; keşif alt boyutunda ise AL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Kendini aşma alt boyutunda MTAL ile İHL’de öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması, FL öğrencilerinin puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Demireğen ve Şener (2021) okul türüne göre akademik güdülenmenin farklılaştığını, bu farklılığın FL öğrencilerinde SML öğrencilerine göre yüksek olduğunu, İHL öğrencilerinde ise AL ve SML öğrencilerine göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Gülbetekin ve Tunç (2022) çalışmasında İHL öğrencilerinin FL öğrencilerine göre, AL öğrencilerinin FL ve ML öğrencilerine göre akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında İHL öğrencilerinin diğer okul türlerine göre akademik güdülenmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma sonuçları ile literatürün farklılık göstermesinin olası sebepleri arasında örneklem gruplarının özelliği, araştırmanın yapıldığı şartlar ve uygulanan ölçekler gibi faktörler sayılabilir.

5.3. Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Tican Başaran ve Yıldırım (2017) tarafından ortaöğretim öğrencileri ve ebeveynleri ile yapılan araştırmada öğrencilerin okula ilişkin tutum ortalamalarının olumlu düzeyde olduğu belirtilmiştir. Adıgüzel ve Culha (2016) tarafından ortaöğretim öğrencileri ile yapılan, öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerinin öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerine olan etkisinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin okula ilişkin tutumları üst düzey olarak yorumlanmıştır. Kayacı (2022) tarafından İHL öğrencilerinin okula yönelik tutum düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin okula yönelik tutum puanlarının ortalaması ortanın üzeri olarak yorumlanmıştır. Bu farklılıkların kaynağı örneklem gruplarının sosyoekonomik durumları, okul türleri, okulun imkânları gibi faktörler olabilir.

5.3.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; değer alt boyutunda sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; buna karşılık sevgi, uyum ve güven alt boyutlarında ise 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak sınıf değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutum puanı açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu, buna göre 9. sınıfların, 12. sınıflara göre daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşmış olan Ünlü, (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre 9. sınıf öğrencileri 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine oranla okula yönelik daha olumlu tutumlar içerisindedir. Çetin (2017) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin okula karşı tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Mevcut araştırma ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında 9. sınıfların 12. sınıflara göre okula ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kaya ve Sarı (2023) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada okula ilgi kaybından kaynaklı tükenmişlik düzeyi üst sınıflarda alt sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dilmaç ve Koç (2020)

tarafından yapılan çalışmaya göre okula ilişkin tutum ve okula karşı tükenmişlik birbirlerinden etkilenmekte; okula ilişkin tutum düzeyi düştükçe okula karşı tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Buna göre öğrencilerin sınıf kademeleri yükseldikçe tükenmişlikleri de artabilmekte ve bundan dolayı öğrenciler okul tükenmişliği yaşayabilmektedir. Bu durum okula ilişkin tutum düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

5.3.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yönünden ele alınmıştır. Cinsiyet değişkeni gruplarına göre okula ilişkin tutumun alt boyutları olan sevgi, uyum ve güven puanları ve okula ilişkin tutum ölçeği puan ortalaması açısından anlamlı bir fark bulunamamış, diğer alt boyutu puanı açısından ise anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin diğer alt boyutu puan ortalaması, erkek öğrencilerin diğer alt boyutu puan ortalamasından daha yüksektir. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Adıgüzel ve Karadaş (2013), tarafından yapılmış olan araştırmada okula ilişkin tutum açısından kızların puanının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi (2019) öğrencilerin okula ilişkin tutum toplam puanları ve uyum alt boyutunda cinsiyete göre farklılık olduğunu, kızların erkek öğrencilere göre puanının daha yüksek olduğunu, diğer alt boyutlarda ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Alıcı (2013) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerden kızların, erkeklere göre okula yönelik daha yüksek seviyede olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Halef (2021) Şanlıurfa'da geçici koruma altındaki 278 Suriyeli öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerini cinsiyete göre incelemiş ve kız öğrencilerin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışma ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında kızların erkeklere göre okula yönelik daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ifade edilebilir. Bu konudaki araştırmaların genel eğilimi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu yönünde olsa da bu farkın hangi koşullarda belirginleştiği de önem taşımaktadır. Buna göre öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun özellikleri, çevre ve kültürel normlar öğrencilerin okula yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşma göstermesinin sebebi olabilir.

5.3.3. Öğrencilerin okul türlerine göre okula ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerinin okul türü değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; sevgi alt boyutu puanının, MTAL ile FL öğrencilerinin, AL öğrencilerine göre; FL öğrencilerinin, AİHL öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Değer alt boyutunda ise, FL öğrencileri, AL ve AİHL öğrencilerine göre daha yüksek bir puana sahiptir. MTAL öğrencilerinin uyum ve güven alt boyutu puanı ortalamasının, AL öğrencilerinin uyum ve güven alt boyutu puanı ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. FL öğrencilerinin güven alt boyutu puanı ortalamasının, MTAL, AL ve AİHL öğrencilerinin güven alt boyutu puanı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. MTAL öğrencilerinin okula ilişkin tutum ölçeği puanı ortalamasının, AL öğrencilerinin okula ilişkin tutum ölçeği puanı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. FL öğrencilerinin okula ilişkin tutum ölçeği puanı ortalaması, AL ve AİHL öğrencilerinin okula ilişkin tutum ölçeği puanı ortalamasından daha yüksektir. Bulgulara genel olarak bakıldığında FL öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilere oranla okula yönelik daha olumlu tutumlar içinde oldukları söylenebilir. Konuya ilişkin Aydoğan (2022) tarafından öğrencilerin sosyal destek ve anne-baba tutumu ile okula ilişkin tutumlarına yönelik yapılmış olan analizde MTAL öğrencilerinin diğer liselerdeki öğrencilere göre okulu daha çok sevdiği ve okula daha kolay uyum sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular okul türünün öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının farklı boyutları üzerinde çeşitli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun pek çok farklı sebebi olabilir. Özellikle sevgi alt boyutundaki bu farklılık öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre okuldaki sevgi ve aidiyet duygularının farklılaştığını göstermektedir. Değer alt boyutunda FL öğrencilerinin diğerlerine göre daha yüksek bir olumlu tutuma sahip olmaları, bu okulun akademik odaklı bir yapıda olmasından ve öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinden kaynaklanabilir.

5.4. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Açılan (2020) lise ve ortaokul öğrencilerinin algıladığı öğretmen yakınlık davranış düzeylerini karşılaştırdığı çalışmada lise öğrencilerinin öğretmen yakınlık davranışlarını orta düzey olarak bulmuştur. Çelik Işık (2019) farklı türdeki okullarda öğrenim gören 1201 lise öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada Matematik dersinde öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu öğrencilerin öğretmenlerini iyi bir şekilde gözlemledikleri ve öğretmenlerin davranışlarını olumlu olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Geçer ve Deryakulu (2004) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretmen yakınlık davranışlarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışma ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında genel olarak öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çocukların yaşamlarında etkin bir rol model olduğu muhakkaktır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki öğrencinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği gibi gerilim ve çatışmanın kaynağı da olabilmektedir. Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olunması, onların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Onların duygularını ifade edebilmesine yardımcı olan, herhangi bir problem durumunda veya olumsuz bir duygu ifadesinde olumlu tepki veren öğretmenler, öğrencilerin duygularını düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine katkı sağlayacaktır (Liman, 2021). Aydın, Kara ve Günbey, (2019) öğrencilerin ilkokul yıllarında kendilerini mutlu ve mutsuz eden bazı öğretmen davranışlarını ortaya çıkarıp, bu davranışların öğrencilerin üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin, öğrencileri en mutlu eden davranışı ödül verme; en mutsuz eden davranışı ise dayaktır. Çelik vd., (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğrencinin genel akademik başarısı ile öğrenci tarafından hissedilen öğretmen yakınlığı arasında, yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenci tarafından hissedilen öğretmen yakınlık düzeyinin artmasının, öğrencinin akademik başarısını da artırdığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen davranışları öğrenciyi dolaylı veya dolaysız mutlaka etkilemektedir.

5.4.1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre; 11. Sınıf öğrencileri, 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissetmektedirler. Literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Gökçeli (2013) tarafından ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada öğretmenin ders esnasında öğrenci ile göz teması kurmasının, dersi ayakta işleminin, sınıftaki ön boşluğu kullanmasının, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanmasının, öğrencilerin hoşuna gittiği ve olumlu bir eğitim ortamı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda ise, öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerine yönelik kullandığı beden diline yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Açılan (2020) tarafından ortaöğretim ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmış olan çalışmaya göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlığının sınıf kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; buna karşılık ortaokuldaki 5. sınıf öğrencilerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin davranışlarını kendilerine daha yakın olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Çelik Işık (2019) yaptığı çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamalarının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından 11. sınıf lehine; 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ise 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından 10. sınıf lehine anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak ortaokulda sınıf düzeyi düştükçe; ortaöğretimde ise sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin içinde bulundukları gelişim döneminin özelliklerinden kaynaklanabilir.

5.4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve cinsiyet grupları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Konuya ilişkin literatürde farklı sonuçlar içeren çalışmalar mevcuttur. Kız öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi (Geçer ve Deryakulu, 2004); Günay, (2019) tarafından

yapılan ve erkek öğrencilerin kızlara göre beden eğitimi öğretmenlerine daha çok yakınlık duymakta olduğunu ifade eden sonuçları içeren çalışmalar da olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalarda araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Özçelik, 2019; Açılan ve Özgenel, 2021; Açılan, 2020; Göksoy, Arıcan ve Sağır, 2016). Bu farklı sonuçlar araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve öğretmenlerin sergilediği yakınlık davranışlarının türlerinden kaynaklanabilir ve bu konuda araştırmaların öğretmenin hangi davranış türlerine odaklandığı da araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Örneğin, bazı araştırmalar öğretmenin sözel yakınlık davranışlarına odaklanırken, bazıları da sözel olmayan yakınlık davranışlarına odaklanabilmektedir. Bu durum öğrencilerin, öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin algılarına yönelik farklı sonuçlar elde edilmesine sebep olabilir. Öğretmen yakınlık davranış düzeylerine ilişkin yapılmış olan çalışmalara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin cinsiyet açısından algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarında anlamlı bir fark ortaya konulmadığı, araştırmanın literatürde yer alan çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

5.4.3. Öğrencilerin okul türlerine göre algıladıkları öğretmen yakınlık davranış düzeyleri ile ilgili sonuç ve tartışma

Çalışmada öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlık davranışları okul türü değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre; FL öğrencileri, MTAL ile AL öğrencilerine göre öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissetmektedirler. Literatüre bakıldığında bu konuda çok az çalışmaya rastlanmıştır. Telli, Çakıroğlu ve Den Brok (2007) tarafından yapılan çalışmada sonuçlar, okul türlerine göre öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından algılanmasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Genel lise ve meslek liselerinin karşılaştırıldığı çalışmada genel lise öğretmenlerinin etki ve yakınlık boyutlarında daha yüksek değerlerle algılandığı ortaya çıkmıştır. Yakınlık boyutunda, fizik ve biyoloji öğretmenlerinin, kimya öğretmenlerine göre meslek liselerinde daha düşük değerler aldıkları görülmüştür. Sonuçlara genel olarak bakıldığında MTAL öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları düzeyinin diğer okul türlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum farklı okul türlerinde öğrencilere uygulanan eğitim programlarının farklılığından kaynaklanabilir. Mesleki eğitimin farklı boyutlarının olması ve bir kısmının da okul dışında geçmesi öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına sebep olmuş olabilir.

5.5. Öneriler

5.5.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

- Çalışma sonucuna göre okula ilişkin tutum ile akademik güdülenme arasında pozitif, orta seviyede; okula ilişkin tutum ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede ve akademik güdülenme ile öğretmen yakınlık davranışları arasında pozitif, orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre akademik başarının akademik güdülenmeden etkilenebileceği ve akademik güdülenmenin de okula ilişkin tutum ve algılanan öğretmen yakınlık davranışlarıyla ilişkisi olması sebebiyle, bu alanların her birinde yapılacak iyileştirmeler birbirini etkileyeceğinden akademik başarı düzeyi artırılmak istendiğinde öncelikle öğretmenlere, öğrencilere yönelik davranışlarıyla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla bilgilendirme seminerleri yapılabilir.
- Çalışma sonucuna göre akademik güdülenme düzeyinin en düşük olduğu sınıf 9. sınıf olmakla birlikte, sınıf düzeylerine göre artış olduğu ve en yüksek akademik güdülenme puanına 12. sınıfın sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar göz önünde bulundurularak 9. sınıfta akademik güdülenme düzeyinin düşük olmasına müdahale edici rehberlik çalışmaları yapılabilir. Öğretmen, veli ve okul ortamının akademik güdülenme düzeyindeki rolleri de göz önünde bulundurularak, bu gruplardan öğretmen ve velinin konuya farkındalık kazanmalarını sağlayıcı ve okul ortamının akademik güdülenmeyi destekleyecek nitelikte olmasına yönelik faaliyetler yapılması, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini olumlu anlamda etkileyebilir.
- Çalışma sonucuna göre akademik güdülenme düzeyinin en yüksek olduğu okul F.L., en düşük olduğu okul ise A.İ.H.L.'dir. Bunun sebebi F.L.'nin yüksek sınav puanı ve sıralamalarla öğrenci alan bir okul olması ve oraya zaten akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin kabul edilmesi; A.İ.H.L.'nin ise F.L.'ye göre daha düşük sıralama ve puanlarla öğrenci kabul etmesi ve bu sebeple bu öğrencilerin, F.L. öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyinden daha düşük bir akademik güdülenme düzeyine sahip olmaları olabilir. Buna ilişkin olarak A.İ.H.L. gibi okula

giriş puanının düşük olduğu okullarda diğer okullara göre daha fazla akademik güdülenmeyi artırıcı faaliyetler yapılabilir.

- Çalışma sonucuna göre okula ilişkin tutum düzeyinin en yüksek olduğu sınıf seviyesinin 9. sınıf, en düşük sınıf seviyesinin ise 12. sınıf olduğu görülmekle birlikte sınıf düzeylerine göre gittikçe azalma olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerini yükseltmek amacıyla okul rehberlik servisi tarafından 12. sınıf öğrencileriyle sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir ve gerekirse bireysel görüşmeler de yapılabilir.
- Çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyi erkek öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyinden daha düşüktür. Buna göre öğrenme ve öğretme etkinlikleri kız öğrencilerin okuldan beklentileri dikkate alınarak oluşturulabilir ve okul içi çeşitli sosyal etkinliklerle onların da okula yönelik tutumlarının olumlu düzeyde artması sağlanabilir.

5.5.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Algılanan öğretmen yakınlık davranışları ve akademik güdülenme ders bazında incelenip öğrencilerin hangi derslerde kendilerini öğretmenlerine daha yakın hissettikleri, hangi derslerde akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilebilir ve bu sayede belli derslere ilişkin başarısızlıklarının sebeplerine yönelik tahminde bulunulabilir.
- Öğrencilerin akademik güdülenmelerinin sosyoekonomik durumları, ailelerinin eğitim durumları vs. gibi değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeylerini etkileyen faktörler daha detaylı bir şekilde incelenebilir ve farklı örneklem gruplarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Buna göre, öğrencilerin okula ilişkin tutum düzeyi okul yaşantılarından ve velilerin okula yönelik görüşlerinden etkilenebilen bir faktör olması sebebiyle öğrencilerin okul yaşantıları (akran zorbalığı gibi) ile ilgili öğrencilerle görüşmeler yapıp aynı zamanda öğrencilerin okula ilişkin tutumları da incelenebilir veya veli görüşmeleri yapıp bunların olumlu veya olumsuz olmasına ilişkin öğrencilerin okula yönelik tutumları ile karşılaştırmalar yapılabilir.

- Mevcut çalışma ile aynı konuda nitel bir çalışma yapılarak öğrencilerin görüşleri de çalışmaya dahil edilebilir ve bu şekilde daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Daha geniş bir örneklemele farklı ilçelerin de çalışmaya dahil edildiği ve birbirleri ile kıyaslandığı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abdolrezapour, P., Sahar, J. G. ve Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLoS One*, 18(5). doi: 10.1371/journal.pone.0285984.
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75–84. doi: 10.1080/014434100110399.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/844381>
- Açılan, B. H. (2020). *Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: lise ve ortaokul karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640340).
- Açılan, B. H. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması. *Education Sciences* (nwsaes), 16(1):1-16. doi: 10.12739/nwsa.2021.16.1.1c0703.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A. Yıldırım, İ., Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17 (3): 151-166. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3-5.
- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6154/82683>
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi*, 10(1), 49-66. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13705/165929>

- Adıgüzel, A. ve Culha, A. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 42-52. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/26455/278560>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13,343-361. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512>
- Akbaba, T. (2019). *Lise öğrencilerinde problemleri internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552404).
- Akbaba, S. (2021). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi, 4-8.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 36-50. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/59285/763056>
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-330. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1808>
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33. Erişim adresi: <http://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/bilgisayar-destekli-egitim-yapmaya-iliskin-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26),291-301. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/vizyoner/issue/52626/638479>
- Atık, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 452189).
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 412359).

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygısı* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265178).
- Aydın, B., Kara, E. ve Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 69-92. Erişim adresi: <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/1166>
- Aydoğan, G. (2022). *Lise öğrencilerinin ebeveyn tutumları, sosyal destek düzeyleri ve okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki: Kırklareli örneği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 749370).
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları, 54-56.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 261-266.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ieyd/issue/35806/402431>
- Balta, D. ve Ercan, H. (2022). Romantik İlişkilerde Yakınlık Ölçeği: Ergen Formunun Geliştirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7 (43), 1442-1449. doi: 10.29228/asrjournal.66060
- Başar M., Doğan M. C., Şener N., Uzun Ö. ve Topal H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi ve sonuçları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1- 17. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/415789>
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı* (6. baskı). Ankara:Pegem Akademi, 577-579.
- Bayrakdar, N. (2018). Klasik koşullanma kuramı ve din eğitimi. *Ekev Akademi Dergisi*, (74), 239-268. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2559590>
- Bozanoğlu, İ. (2004a). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/aubfd/article/445418>

- Bozanoğlu, İ. (2004b). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 141412).
- Braten I. and Stromso H. I. (2006). Epistemological Beliefs, Interest, and Gender as Predictors of Internet Based Learning Activities, *Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042. doi: 10.1016/j.chb.2004.03.026
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (D. E. Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi. 90-92.
- Cengiz, S., Yağan, F., Kara, F. ve Dört Yol, Z. (2023). Ergenlerde akademik beklentilere ilişkin stres, akademik motivasyon ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 63-75. doi: 10.18795/gumusmaviatlas.1227441
- Cesur, B. (2024). *Sporcu lise öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 911527).
- Combs, R. G. (2023). The relationship among student-athlete factors, academic motivation, and academic achievement in a division 1 football championship subdivision school. Austin Peay State University. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/2844629515?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman S. ve Çelik, K. 2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1). doi: 10.24106/kefdergi.378129
- Çelik Işık, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581805).

- Çetin, E. (2012). *Karikatürler ile zenginleştirilmiş fen ve teknoloji dersinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294145).
- Çetin, İ. (2017). *Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461394).
- Çetin, N., ve Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. doi: 10.16986/huje.2017028261
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F. ve Çiftçi, Z. (2019). Lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 1-14. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736787>
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6 (1), 111 – 118. Erişim adresi: http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1686993?utm_source=webtekno
- Çokluk Bökeoğlu Ö. ve Gülleroğlu D. (2023). *Tutum Ölçeği Geliştirme Kılavuzu*. Pegem Akademi. Ankara. 49-52.
- Davies, B.L. (1977). Erken ve geç olgunlaşan ergen kızların okula yönelik tutumları. *Genetik Psikoloji Dergisi*, 131(2), 261–266. doi: 10.1080/00221325.1977.10533298
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (saü örneği)*. (Yüksek Lisan Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228626).
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279. Erişim adresi: http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63346?utm_source=chatgpt.com
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 495703).

- Demir, M. ve Tunç, E. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile okula ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkide düşünme ihtiyacının aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1354-1374. doi: 10.47793/hp.1354845
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534986).
- Demireğen, Z. ve Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), (593-618). doi: 10.26468/trakyasobed.797481.
- Deng, X., Zeng, H., Liang, M. ve Qiu, J. (2022). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology*, 42(2), 259-274.
doi: 10.1080/01443410.2021.2007853
- Deniz, Ç. (2019). *Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 545085).
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31422>
- Dilmaç, B. ve Koç, A. (2020). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula karşı tutumları ve okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 175-185. doi: 10.51119/ereegf.2020.4
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ile süreç temelli öğretim*. Ankara:Anı Yayıncılık, 5-7.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. *Eğitim Psikolojisi*. (2. baskı). Ankara:Pegem.
- Duy, B. (2019). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. A. Kaya, (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (12. baskı), (ss. 501-504). Ankara:Pegem Akademi.

- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 63-79. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93126>
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi* (3. baskı). Beta, İstanbul.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 180144).
- Esentürk, O. K. (2014). *Lise düzeyinde öğrenim gören ve okullar arası spor müsabakalarına katılan sporcu öğrencilerin güdülenme ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356680).
- Geçer, A.K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 122463).
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518-543. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108386>
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J. Mainhard, T., Lipnevich, AA., Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*. doi: 10.1016/j.learninstruc.2020.101349.
- Goldberg, G. ve Mayerberg, C. K. (1973) Öğrencilerin Sözsüz Öğretmen Davranışlarına Duygusal Tepkileri. *The Journal of Experimental Education*, 42:1, 29-32, doi:[10.1080/00220973.1973.11011438](https://doi.org/10.1080/00220973.1973.11011438).
- Gökçeli, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğretmenlerin beden diline yönelik tutumları: Adana-kozan fatih anadolu lisesi örnekleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 543-572. doi: 10.14520/adyusbd.467
- Göksoy, S., Arıcan, K. ve Sağır M. (2016). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 830-846. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/24917/263011>

- Graham S. and Weiner B. (1996) Theories and Principles of Motivation. In D.C. Berliner R.C. Calfee (ed.) Handbook of Educational Psychology. Macmillan (pp:63-84). New York. Erişim adresi:
https://www.researchgate.net/publication/233896258_Theories_and_principles_of_motivation
- Güçlü, İ. (2020). Sosyal Bilimlerde Nicel Veri Analizi Örneklerle SPSS Uygulamaları ve Yorumlaması. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. şti., 147-150.
- Gülbetekin, E. ve Tunç, Y. (2022). Lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 29(3), 174-88. doi: 10.4274/tjcamh.galenos.2021.86658.
- Gündoğdu, Y. B. (2016). Psikanalitik kişilik kuramlarına göre gelişim ve değişimin imkânı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/17.373-404. doi: 10.7827/TurkishStudies.
- Günay, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile öğrencilerin öğretmene yönelik yakınlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572623).
- Gürbüz, S. ve şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem analiz* (5. baskı). Ankara:Seçkin yayıncılık san. ve tic. A.s. 131-137.
- Gürgân, U. ve Beler, S. N. (2021). Lise düzeyindeki öğrencilerin korona virüs fobisinin okula yönelik tutum ve kariyer kaygılarına etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 35-61. Erişim adresi:
<http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1751380>
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 445632).
- Halef, A. (2021). *Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 675927).
- Harvey, T. J. (1985). Gender differences in attitudes to science and school for first year secondary school children in a variety of teaching groups. *Educational Review*, 37(3), 281-288. doi: 10.1080/0013191850370307

- Htoo, H. D. D. M. (2014). Academic motivation and academic achievement of Karen refugee students. *Scholar: Human Sciences*, 6(2). Erişim adresi: <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/639/572>
- Huang, S. L. and Waxman, H. C. (1995). Motivation and learning environment differences between Asian American and white middle school students in mathematics. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 208-219. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1996-93634-001>
- Hui, E. K., Sun, R. C., Chow, S. S. Y., and Chu, M. H. T. (2011). Explaining Chinese students' academic motivation: filial piety and self-determination. *Educational Psychology*, 31(3), 377-392. doi: 10.1080/01443410.2011.559309
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 211-222. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93004>
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 61-73. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114696>
- İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 111-128. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296577>
- İnceelli, A. ve Candemir, Ö. (2016). Öğretim amaçlı videolarda öğretmen yakınlığı: açık sınıf örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 8-35. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/401350>
- İnceoğlu M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 12-14.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 403-419.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki (Ortaokul öğrencileri örneği)* Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430632).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62. Erişim adresi:

<http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70180>

- Karaca, Ö. (2019.) *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile akademik güdülenme ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 590492).
- Karaca, R. (2025). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 929070).
- Karakurt, A. (2022). *Ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773129).
- Karaman, M.A., Vela, J.C. ve Eşici, H. (2020). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonu: Mükemmeliyetçilik ve öz yeterlilik düzeyleri. *Middle School Journal*, 51(5), 35-45. doi: 10.1080/00940771.2020.1814624
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 592258).
- Kardaş, F. (2024). Spor lisesi öğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 911520).
- Kaya, B. ve Sarı, M. (2023). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131. doi: 10.17860/mersinefd.1167761
- Kayacı, E. (2022). İmam hatip lisesi öğrencilerinin okula yönelik tutum ve dini tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 131-151. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2293210>
- Kazak, Z. (2004). Sporda güdülenme ölçeği -sgö-'nin Türk sporcuları için güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. Of Sport Sciences*, 15 (4), 191-206. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151380>

- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 175 181. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88261>
- Koballa, T. R., & Glynn, S. M. (2007). *Attitudes and motivational constructs in science learning*. In S. Abell, & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research in science education* (75-102). Mahwah, New Jersey: LEA Publishers.
- Korkmaz, A.  . ve İpekçi, N. N. (2015). Hemşirelik eğitiminde güdülenme:  ğrencilerin i sel ve dışsal güdülenme kaynakları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2), 121-131. doi:10.5222/shyd.2015.121
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., and Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(11), 73-100. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b4816f3f0c344184ec9f75dd7a6aef039a2bb80f>
- Kula, S. ve  akar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210. Erişim adresi: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A14%3A30984174/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagd%3A111215345&crl=c&link_origin=scholar.google.li
- Küçük, M. ve İspir, N. B. (2017). Sözsüz yakınlık  l eğinin Türkçe versiyonu için geçerlik ve güvenirlik  alışması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 273-283. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/495611>
- Liman, B. (2021). Öğretmen- ğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. doi: 10.26466/opus.839272
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 370-396. doi: [10.1037/h0054346](https://doi.org/10.1037/h0054346)
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Arkana/Penguin Books.
- Mehrabian, A. (1968). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1(6), 205-207. Erişim adresi: <http://link.springer.com/article/10.3758/BF03208096>

- Meriac, J. P. (2015). Examining relationships among work ethic, academic motivation and performance. *Educational Psychology*, 35(5), 523-540. doi: 10.1080/01443410.2014.895291
- Mertoğlu, B. (2019). *Öğrencilerin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi-Kayseri ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584692).
- Metin, M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında Battal Gazi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 412-425. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2302591>
- Mutdoğan, A. S. ve Mutdoğan, K. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde bireylerin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 1-14. doi: 10.30794/pausbed.1023621
- Okatan, B. (2014). *Çağdaş ve klasik Yunan dili ve edebiyatı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin gereksinim, güdülenme ve tutumlarının çözümlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 377938).
- Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (6. baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi, 2-4.
- Owens, A. M., ve Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*. 12 (4), 869-887. Erişim adresi: <http://www.proquest.com/scholarly-journals/procrastination-high-school-achievement-causal/docview/1292245602/se-2>
- Özçelik, H. (2019). *İlkokul öğrencilerinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile okul doyumu ve akran zorbalığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 602302).
- Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2),10-20. Erişim adresi: http://www.researchgate.net/publication/287217485_Dunden_Bugune_Bilissel_Davr_anisci_Terapiler_Teori_ve_Uygulama
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191),267-281. doi: 10.15390/eb.2017.6281

- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563558).
- Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224. doi: 10.17860/mersinefd.338252
- Reeve, J. (1997). *Understanding Motivation And Emotion*. (7nd Ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik kuram ve sosyal hizmet. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 435-455. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1585305>
- Seker, Ş. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti (Maslow hierarchy of needs). *YBS Ansiklopedisi*, 1(1), 43-45. Erişim adresi: <http://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2014/10/15.Maslow%E2%80%99un-%C4%B0htiya%C3%A7lar-Piramiti.pdf>
- Sevim, A. (2019). *Lise öğrencilerinin gelişimsel sorun alanları ve akademik güdülenme düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 588242).
- Slavin, R.E. (2013), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev. G. Yüksel) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 288-290.
- Solak, B. ve Polat, S. (2022). Ders katılım oranı yüksek sanal sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(4), 477-513. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/aujef/issue/73090/1073089>
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256206>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 30-194.

- Telli, S., akıroğlu, J., ve Den Brok, P. (2007). Genel ve meslek liselerinde ğrenci algılarına göre belirlenen kişilerarası ğretmen profillerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 64-72. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114713>
- Tıcan Başaran, S. ve Yıldırım, K. (2017). Anne ve babaların okul anılarının çocuklarının okula karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(2), 331-351. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486932>
- Topal, D. (2022). *Akademik z-yeterlik ve akademik güdülenme açısından belirsizliğe tahammülsüzlük: spor bilimleri fakültesi rneği*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 755965).
- Turkay, H. ve Sökmen, T. (2014). Beden eğitimi ve spor bölümü ğrencilerinin sporda güdülenme kaynakları ve stresle başa çıkma tarzları. *nn niversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-9. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92194>
- Tutar, H. ve Erdem A. T. (2022). *rnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları* (2. baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık San. Ve Tic. A.ř, 135-137.
- Tüzel, E. (2016). Eğitimin temel kavramları. A. Uzunz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 2-4). Ankara: Pegem Akademi.
- Uluşık, V., Beyleroğlu, M., Suna, G. ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim ğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ve akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Burdur il merkezi rneği). *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5092-5106. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/4026-Article%20Text-14439-1-1020161203.pdf>
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- nl, M. (2019). *ğretmen şiddeti ve akran zorbalığına maruz kalan lise ğrencilerinin saldırganlıklarının ve okula ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 599657).

- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108352>
- Wang C, Xu Q and Fei W-q (2024) The effect of student-perceived teacher support on math anxiety: chain mediation of teacher– student relationship and math self-efficacy. *Front. Psychol.* 15:1333012. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1333012.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. doi: [10.1177/0013164494054002014](https://doi.org/10.1177/0013164494054002014)
- Yaparel R. (1995). Günümüz psikolojisinde güdü kavramı ve güdülenme kuramları. *D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 197-227. Erişim adresi: http://isamveri.org/pdfdr/d00036/1995_9/1995_9_yaparel.pdf
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2017). *Eğitim Psikolojisi* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 217-218.
- Yorgancı, N. (2018). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yapay sinir ağları ile analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 542307).
- Yıldırım Z. (2023). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin okula yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 804376).
- Yıldırım, B. Ve Yüksek, D. (2024). Eğitim yapılarında doğal aydınlatma: " Kuveyt üniversitesi" örneği. *Online Journal of Art & Design*, 12(2). Erişim adresi: <http://adjournal.net/articles/122/12218.pdf>
- Yılmaz, M. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 366590).

- Yüksel, G. (2018). Davranışçı öğrenme kuramları. N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 293-295). Ankara:Pegem Akademi.
- Yüksel, M. (2022). *Meslek lisesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin anne baba tutumu ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 741108).
- Zee, M. ve de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 265-280.
doi: 10.1080/17405629.2016.1196587.



EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-297247
Konu : 24/12 Elif ÇALICI

19.10.2023

Sayın Elif ÇALICI

İlgi : 12.10.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.10.2023 tarihli ve 24 sayılı toplantısında alınan "12" nolu karar ile Elif ÇALICI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRKV0HR1U Pin Kodu :72182

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?efk=5783&eD=BSRKV0HR1U&eS=297247>

Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 2. Araştırma İzni

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 05.12.2023-311652 Evrak Tarihi ve Sayısı:04.12.2023-E.91217659



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99332089-605.01-91217659
Konu : Araştırma İzni
(Elif ÇALICI)

04/12/2023

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 25/10/2023 tarih ve E-67236739-044-298953 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif ÇALICI'nın "*Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği, Okula Yönelik Tutum Ölçeği, Akademik Gündürlenme Ölçeği*" konulu çalışmasını İlimiz Ortaöğretim Kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 01/12/2023 tarih ve E-99332089-605.01-91039361 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Mustafa AYHAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta : stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : www.kocaelimem.meb.gov.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 19ba-7f55-3cb4-9477-9a19 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili arkadaşlar, bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencileri Tarafından Algılanan Öğretmen Yakınlık Davranışları ile Öğrencilerin Okula İlişkin Tutum Düzeyleri ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu bir araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için her bir ifadeyi değerlendirmeniz ve sizi yansıtmaya derecesine göre uygun olan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim...

Cinsiyetiniz: K () E ()

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Lise:

Anadolu Lisesi ()

Fen Lisesi ()

Sosyal Bilimler Lisesi ()

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()

Spor Lisesi ()

Anadolu İmam Hatip Lisesi ()

Çok Programlı Anadolu Lisesi ()

Sınıfınız 9 () 10 () 11 () 12 ()

Öğrenim Görmekte Olduğunuz İlçe:

Ek 4. Okula İlişkin Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler, aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.	Hiç Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okulda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
2. Okulda sorumluluk bilinci kazanıyorum	1	2	3	4	5
3. Okul bana güven vermiyor.	1	2	3	4	5
4. Okul demek sorumsuzluk demektir.	1	2	3	4	5
5. Okulda haksızlık yapıyor.	1	2	3	4	5
6. Okullu olmak beni güvenilir kılıyor.	1	2	3	4	5
7. Okula gitmek benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5
8. Okul benim için cazibeli bir yer değildir.	1	2	3	4	5
9. Okula gitmek için her türlü fedakârlığa	1	2	3	4	5
10. Okulda olmayı çok seviyorum.	1	2	3	4	5
11. Okuldan nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
12. Okulda kültürel farklılıklara saygı	1	2	3	4	5
13. Okulun, toplumsal değerleri nesilden nesile aktardığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
14. Okul önemli bir toplumsal değerdir.	1	2	3	4	5
15. Okullu olmak bana saygınlık kazandırıyor.	1	2	3	4	5
16. Okulsuz bir toplum düşünemiyorum.	1	2	3	4	5
17. Okul toplumsal değerleri yozlaştırıyor.	1	2	3	4	5
18. Okulda hiç sıkılmıyorum.	1	2	3	4	5
19. Okulda kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
20. Okul eğlenceli bir yerdir	1	2	3	4	5
21. Okul sıkıcı bir yerdir.	1	2	3	4	5

Ek 5. Akademik Güdülenme Ölçeği

Değerli öğrenciler, aşağıda öğrenme ve okulla ilgili olarak kendinizi tanımlarken kullanabileceğiniz bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlelerin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlelerin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
1.Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
2.Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	1	2	3	4	5
3.Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
4.Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5.Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
6.Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7.Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	1	2	3	4	5
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	1	2	3	4	5
10.Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	1	2	3	4	5
11.Bazen kendimi derse öyle kaptırırım ki, teneffüs zili ne zaman çaldığına şaşırıyorum.	1	2	3	4	5
12.Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
13.Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	1	2	3	4	5
14.Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15.Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5

16.Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17.Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18.Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19.Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgiyi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım	1	2	3	4	5
20.Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissedirim.	1	2	3	4	5



Ek 6. Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği

Değerli öğrenciler, aşağıdaki anket öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimlerinde gösterdikleri yakınlık davranışlarıyla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlelerin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlelerin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerine (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.	Hiçbir zaman	Bazen	Fikrim Yok	Genellikle	Her Zaman
1.Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır (örneğin espri yapar, bizimle şakalaşır, konuyla ilgili fıkra hikâye anlatır).	1	2	3	4	5
2.Öğretmenim soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över, ödüllendirir.	1	2	3	4	5
3.Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar.	1	2	3	4	5
4.Öğretmeniğim sınıf dışında da benimle konuşur.	1	2	3	4	5
5.Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenim yaptığım çalışmalarını destekleyerek güzel sözler söyler.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenim benim kişilik özelliklerimle alay eder.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp geçmiş olsun der.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenim beni notla tehdit eder.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenim derste bana konuşma hakkını vererek benim düşüncelerimi alır.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenim benimle sert bir ses tonuyla konuşur.	1	2	3	4	5

14. Öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken siz değil biz kavramını kullanır.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenim benim yaptığım yanlış abartarak başkasına anlatır.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenim benimle ders öncesi sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı veya sözlü önerilerde bulunur.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenim sınıfta konuşmak istemeyen öğrencilere bile soru yönelterek konuşmalarını ister	1	2	3	4	5
19. Öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar	1	2	3	4	5
20. Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder (kantinde, kafede, bahçede vb.).	1	2	3	4	5
22. Öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde sert bir ifade olur.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner.	1	2	3	4	5
26. Öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığını gülümseyerek gösterir.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler.	1	2	3	4	5
29. Öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez.	1	2	3	4	5
30. Öğretmenim bana arkadaş gibi yaklaşır.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir.	1	2	3	4	5

32. Öğretmenim bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbolvb.) katılır.	1	2	3	4	5
33.Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır (örneğin selam verir, elimi sıkar, konuşur, gülümser vb).	1	2	3	4	5
34. Öğretmenim bana kızdığında aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar.	1	2	3	4	5
35. Öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini davranışlarıyla hissettirir. (örneğin kolunu omzumıza atar, ense veya sırtımızı sıvazlar, sıramıza oturur.)	1	2	3	4	5
36. Öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır.	1	2	3	4	5
37. Öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde beni dinler.	1	2	3	4	5
38. Öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlermiş gibi görünür.	1	2	3	4	5
39.Öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor.	1	2	3	4	5
40. Öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda benimle özel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
41. Öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar.	1	2	3	4	5
42. Öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, onurumu kırıcı davranışlar kaçınır.	1	2	3	4	5
43. Öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır.	1	2	3	4	5
44. Öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır.	1	2	3	4	5
45. Öğretmenimiz tek tek öğrencilere gülümser.	1	2	3	4	5