

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ANABABA TUTUMU, ANABABA-ERGEN İLİŞKİSİ VE**  
**ÖĞRENCİLERDE İÇSEL GÜDÜLENMENİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DJEMS VILLARD**

**ANKARA**

**Mayıs, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ANABABA TUTUMU, ANABABA-ERGEN İLİŞKİSİ VE**  
**ÖĞRENCİLERDE İÇSEL GÜDÜLENMENİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DJEMS VILLARD**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHİDDİN ÖĞÜLMÜŞ**

**ANKARA**

**Mayıs, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Djems VILLARD' ın hazırladığı "Anababa Tutumu, Anababa-Ergen İlişkisi ve Öğrencilerde İçsel G¼d¼lenmenin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Selahiddin ÖĖ¼LM¼ř

¼ye: Doç. Dr. T¼lin şENER KILINÇ

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Zekeriya AM

İmza

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../20..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

**TEZ BİLDİRİMİ**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Djems VILLARD



## ÖZET

ANABABA TUTUMU, ANABABA-ERGEN İLİŞKİSİ VE ÖĞRENCİLERDE  
İÇSEL GÜDÜLENMENİN İNCELENMESİ

VILLARD, Djems

Yüksek Lisans, Eğitim Psikolojisi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Mayıs 2017, xii + 63 Sayfa

Bu araştırmada, anababa tutumu, anababa-ergen ilişkisi ve öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi incelenmiştir. Betimsel tarama modeli niteliğindeki bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 farklı ortaokulda öğrenim gören 137 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerine “Eğitimde Motivasyon Ölçeği”, “Ebeveyn-ergen İlişkisi Ölçeği”, “Anababa Tutumu Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Anababa tutumu, ebeveyn-ergen ilişkisi ve öğrencilerde içsel güdülenme arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, anababa tutumu ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeyi arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu ( $r = -.168$ ;  $p < .05$ ) görülmüştür. Buna karşın öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi ile ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeğinden alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ( $r = .008$ ;  $p > .05$ ) bulunmuştur. Araştırma kapsamında anababa tutumları ile ebeveyn-ergen ilişkisi arasında korelasyon da hesaplanmıştır. Bu iki değişken arasında da orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .428$ ;  $p < .01$ ).

Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin içsel güdülenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın

istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{(135)}=1.749$ ;  $p>.05$ ). Buna ek olarak, öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için tek boyutlu varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $F_{(2-134)}= 1.016$ ;  $p>.05$ ) tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Anababa tutumu, ebeveyn-ergen ilişkisi, içsel motivasyon,



## ABSTRACT

THE STUDY OF PARENTS' ATTITUDE, PARENTS-ADOLESCENTS'  
RELATIONSHIPS, AND STUDENTS' INTRINSIC MOTIVATION

VILLARD, Djems

Master of Education, Department of Educational Psychology

Supervisor: Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

May 2017, xii + 63 Pages

This study aimed to examine parents' attitude, parents-adolescents' relationships, and students' intrinsic motivation. Participants for this research which has the characteristics of a descriptive survey model were 137 middle school students studying in 6 different schools in Gaziantep. Participants were given "Motivation in Education Scale", "Parents' Attitude Scale", "Parents-Adolescents' Relationships Scale" and a Personal Information Form prepared by the researcher. To test whether parents' attitude, parents-adolescents' relationships, and students' intrinsic motivation have any relationship among them, Pearson Correlation analysis was used. The findings showed that, parents' attitude and students' intrinsic motivation have a very low negative relationship ( $r = -.168$ ;  $p < .05$ ). However, the results demonstrated that parents-adolescents' relationships and students' intrinsic motivation have no relationship ( $r = .008$ ;  $p > .05$ ). Meanwhile, Pearson Correlation was used to evaluate the relationship between parents' attitude and parents-children relationships. The results showed a medium-level significant relationship between these two variables ( $r = .428$ ;  $p < .01$ ).

Hereafter, to examine the sub-objectives t-test and ANOVA analysis were used. According to the findings, there is no significant difference between gender (Male & Female) for students' intrinsic motivation levels ( $t_{(135)} = 1.749$ ;  $p > .05$ ). In addition, no significant differences were found among their education's levels for intrinsic motivation ( $F_{(2-134)} = 1.016$ ;  $p > .05$ ). The findings of the research examined by taking previous research carried out

in this area in consideration. And finally, comments and suggestions were made for future research.

**Key Words**

Parent attitude, Parents-Adolescents' Relationships, Intrinsic Motivation





**İÇİNDEKİLER**

	<b>Sayfa</b>
ONAY .....	II
BİLDİRİM .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT .....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	XI
KISALTMALAR .....	XII
BÖLÜM 1 .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	12
1.2. Amaç .....	13
1.3. Önem .....	13
1.4. Sayıtlar .....	14
1.5. Sınırlılıklar .....	14
1.6. Tanımlar .....	14
BÖLÜM 2. ....	15
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR. ....	15
2.1. Ebeveyn-Ergen İlişkisi ile ilgili Araştırmalar. ....	15
2.2. Ana Baba Tutumu ile ilgili Araştırmalar. ....	18
2.3. Eğitimde İçsel Gdüleme ile ilgili Araştırmalar. ....	22
BÖLÜM 3 .....	27
YÖNTEM .....	27
3.1. Araştırmanın Modeli .....	27
3.2. Çalışma Grubu .....	27

3.3. Veri Toplama Araçları . . . . .	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu . . . . .	29
3.3.2. Eğitimde Motivasyon Ölçeği . . . . .	29
3.3.3. Anababa ve Ergen İlişkisi Ölçeği . . . . .	31
3.3.4. Anababa Tutum Ölçeği . . . . .	32
3.4. Verilerin Toplanması . . . . .	33
3.5. Verilerin Analizi . . . . .	34
3.5.1. Verilerin Analize Hazırlanması . . . . .	34
3.5.2. Veri Analiz Teknikleri . . . . .	34
BÖLÜM 4. . . . .	35
4.1. Bulgular . . . . .	36
4.1.1. Öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? . . . . .	37
4.1.2. Öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? . . . . .	38
4.1.3. Öğrencilerde İçsel Güdülenme, Anne Eğitim Düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? . . . . .	39
4.1.4. Öğrencilerde içsel güdülenme, ebeveyn-ergen ilişkisi ve anababa tutumları arasındaki ilişkiler . . . . .	40
4.2. Yorumlar . . . . .	41
4.2.1. Cinsiyet ve öğrencilerde içsel güdülenme . . . . .	41
4.2.2. Sınıf Düzeyi ve Öğrencilerde İçsel Güdülenme . . . . .	42
4.2.3. Anne Eğitim Durumu ve Öğrencilerde İçsel Güdülenme . . . . .	42
4.2.4. Öğrencilerin İçsel Güdülenme Düzeyi, Ebeveyn-Ergen İlişkisi Ve Anababa Tutumu . . . . .	43

BÖLÜM 5 .....	46
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
KAYNAKLAR.....	48
EKLER.....	55



**ÇİZELGELER**

Çizelge 1.....	30
Çizelge 2.....	38
Çizelge 3.....	40
Çizelge 4.....	40
Çizelge 5.....	42
Çizelge 6.....	43



**KISALTMALAR**

**EMÖ:** Eğitimde Motivasyon Ölçeği

**ABTÖ:** Anne-Baba Tutum Ölçeği

**ABEİÖ:** Anne-Baba Ergen İlişki Ölçeği



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Ebeveyn ve çocuk ilişkisi, araştırmacıların uzun süredir üzerinde durdukları önemli bir konudur. Özellikle son yirmi yıl içinde, ergen gelişimiyle ilgili çalışmalar arasında ergenlik dönemi ve bu dönemin etkilerine dair araştırma sayısının artmış olması bu olguya işaret etmektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Yapılan araştırmalar, ebeveynin çocuğa yönelik davranışlarının, çocuğun sonraki ilişkilerini, kendine ve başkalarına yönelik algısını ve geleceğe yönelik beklentilerini etkilediğini göstermektedir (Ventura ve Birch, 2008).

Her çocuğun ve ergenin kendini ifade edebilmesi ve çatışmalarını çözebilmesi için gereksinim duyduğu ve optimal koşullarda ailece karşılanan bazı temel desteklere ihtiyacı vardır. Bunlar, değer verilme, onaylanma, yol gösterilirken aynı zamanda korunma, sınırlandırılma ve özgür bırakılma dengesi içinde kurulan, birliktelik ve bireyselliği birlikte destekleyecek bir açık iletişim içinde karşılanabilir. Aile içi ilişkilerin bu işlevleri yerine getirip getirmemesinde, özellikle çocuğun ve ergenin hayatında en önemli kişiler olan anne ve babanın tutumları belirleyici olmaktadır (Bahçivan ve Gençöz, 2005).

Ergenlik dönemi, biyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan birçok değişikliğin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bireysel farklılıklar olmakla birlikte, bu dönemin 12-18 yaşları arasında yer aldığı kabul edilmektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde hızlı büyüme ile birlikte fiziksel, sosyal, duygusal ve psikolojik pek çok değişiklik ortaya çıkmaktadır.

Yirminci yüzyılın başında ergenlik, birçok psikolog tarafından kararsızlık ve güçlü duygularla kendini gösteren bir yaşam dönemi olarak görülmüştür. Günümüzde ise ergenlik

her zamanki ilişkilerin sürdüğü ve çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönem olmaktan çok artık başlı başına bir dönem olarak ele alınmaktadır (Smetana ve Villalobos, 2009).

Bireyin geleceği açısından da son derece önemli olan bu değişikliklere uyum sağlama sürecinde ergenin ebeveynleri ile ilişkisi ve onların desteği daha da önem kazanmaktadır. Dolayısıyla da ebeveyn ve ergen arasındaki ilişki, gelişimin en güçlü belirleyicilerinden biridir (Özen, 2009).

### **Ebeveyn-Ergen İlişkisi**

Ergenlik büyüme ve gelişmenin her boyutunda önemli bir değişim dönemidir. Bu dönemde ergenler bir yandan ana-babalarından ayrılıp bağımsızlıklarını kurmaya istekli olurken bir yandan da yetişkinliğin sorumluluklarından korkarlar. Onların önünde yapacakları pek çok önemli görev ve alacakları pek çok önemli karar vardır. Özellikle teknolojik olarak gelişmiş ülkelerde bu gelişim dönemi bir miktar stres içermektedir. Fakat bütün psikologlar ergenliği stres dolu bir yaşam dönemi olarak görmemektedirler (Andersen ve Teicher, 2008).

Ergenlik döneminde ortaya çıkan değişikliklere uyum sağlamaya çalışan bireyler için ebeveyn desteği son derece önemlidir. Örneğin bu dönemde ebeveynler ani duygu değişiklikleri yaşayan ergenlere bu durumun normal olduğunu açıklayarak onun gelişimine katkıda bulunacak deneyimler kazanmalarını sağlayabilirler (Steinberg, 2011). Benzer bir biçimde, bu dönemde ergenler yalnız kalma isteği, çalışmaya isteksizlik, can sıkıntısı, huzursuzluk, dağınıklık, otoriteye karşı direnme, aşırı duygusal tepki gösterme, dış görünüşe fazla önem verme gibi alanlarda ebeveynlerinin desteğine ihtiyaç duyabilirler. Ebeveynler, bu tarz davranışlarından dolayı ergeni yargılamak ve suçlamak yerine onu anlamaya çalışmalıdırlar. Aksi halde ergen, yalnızlık nedeniyle aşırı internet kullanımına, kendine zarar verebilecek davranışlara, madde kullanımına, suça yönelik davranışlara, vb.

yönelebilmektedir (Steinberg, 2011). Kimlik duygusu ve kişilik gelişimi açısından da önemli bir dönem olan bu dönemde ebeveynler aşağıdaki konularda ergenlere yardımcı olabilirler:

- Değerli hissetmesini sağlama: Onun her anlamda özel ve değerli olduğunu bilmesi
- Güvende hissetmesini sağlama: Ne olursa olsun ebeveynlerin onun yanında olduğunu bilmesi
- Yakınlık ve işbirliğine önem vermesini sağlama: Problemlerin üstesinden birlikte gelebiliriz düşüncesine sahip olması
- Sorumluluk duygusunu pekiştirme: Çocuğun yapması gerekenlerin bilincinde olması
- Zorluklarla mücadele ederek üstesinden gelmeyi öğrenmesinde rehber: Çocuğa problem çözmede destek olma
- Sağlıklı bir kişilik oluşturmada mutlu aile ortamı oluşturma: Çocuğun bakış açısından bakabilen, ona her anlamda destek olan, iletişim becerisi güçlü ebeveynlerinin olduğunu bilmesi.

Ebeveyn-ergen ilişkisi, ergenlik döneminde bir dizi değişimden geçmesine rağmen ergenin psikososyal uyumu ve akran ilişkileri üzerindeki rolünü sürdürmektedir. Ebeveyn-ergen ilişkisini inceleyen araştırmaların son yıllarda geleneksel ebeveyn stilleri dışında anababa uygulamalarına, ergenlerin bu uygulamaları nasıl algıladığına ve ergenler üzerindeki olumlu-olumsuz sonuçlarına yoğunlaştığı görülmektedir (Bean, Barber ve Crane, 2006).

Anababa davranışları, anababa desteği ve kontrolü olmak üzere genellikle iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Anababa kontrolü, anababanın uyguladığı farklı disiplin tekniklerinden, ergeni gözlemleme, denetleme ve izleme davranışlarına kadar geniş bir dağılım göstermektedir (Yılmaz, 2001).

Barber (1996), ebeveyn kontrolü söz konusu olduğunda çocuğun davranışlarının kontrolünü, onun psikolojisini kontrol eden uygulamalardan ayırmakta ve ebeveyn kontrolünü “Davranışsal ve Psikolojik Kontrol” olmak üzere iki ayrı yapı olarak ele almaktadır. Yapılan



araştırmalar da ebeveyn kontrolünün davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki ayrı yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anababalık tarzları üzerine çok sayıda araştırma yapan Baumrind (1971), ebeveyn stiline ilişkin dört boyutlu bir sınıflama ortaya atmıştır. Bu boyutlar; ebeveyn kontrolü, ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık, olgunluk beklentisi, bakım ve destektir. Ebeveyn kontrolü, konulan kurallara çocukların ne oranda uymak zorunda olduklarını; ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık, verilecek kararlarda çocukların görüşlerinin ne derece etkili olduğunu; olgunluk beklentisi, ebeveynlerin çocuklarının başarısı için onları ne derece teşvik ettiklerini; bakım ve destek, ebeveynlerin çocuğa ne derece yakın, sevecen ve sıcak davrandıklarını ifade etmektedir. Baumrind, bu dört boyutun kombinasyonundan oluşan otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç ebeveynlik stili tanımlamıştır.

Çocukların davranışını çok sıkı kontrol eden, sorgusuz itaat üzerinde ısrarcı olan yetkeci (otoriter) ana-babaların, güvensiz ve içine kapanık çocuklar yetiştirmelerinin daha olası olduğu bulunmuştur (Baumrind, 1971). İzin verici anababa tarzının da olumsuz etkileri olmaktadır. Anababalar çok az kontrol kurduklarında çocuklar, tamamen bağımlı olma veya kendini kontrol edememe eğilimindedirler. En başarılı anababalık tarzı Baumrind'in (1971) yetkin dediği tarzdır. Yetkin ana-babalar aşırı bir kontrol olmaksızın çocuklarına kesin bir çerçeve ve rehberlik sağlamaktadırlar. Çocuklarının fikirlerini dinlerler ve kararlarının nedenini açıklarlar. Kuralları açıkça ortaya koyarlar ve uygularlar. Bu yaklaşımı kullanan ana-babalar yüksek bir olasılıkla kendine güvenen sosyal olarak sorumlu çocuklara sahip olmaktadır.

Baumrind'in temel sınıflamasının ardından Maccoby ve Martin (1983) duyarlılık ve talepkarlık/kontrol boyutları temelinde geliştirdikleri iki boyutlu bakış açısı modelinde, Baumrind'den farklı olarak izin verici ebeveynlik stilini ikiye ayırmışlardır: İzin

verici/müsamahakâr ve izin verici/ihmalkâr ebeveynlik stilleri. İzin verici/müsamahakâr ebeveynlik stilinde, yüksek düzeyde duyarlılık ve düşük düzeyde kontrol/talep yer almaktadır. İzin verici-müsamahakâr ebeveynler çocuklarına karşı sıcak ve ilgili davranmaktadırlar, çocuklarının davranışlarını çok az kontrol etmekte ya da hiç kontrol etmemektedirler ve onların tek başlarına verdikleri kararları uygulamalarına izin veren bir tutum sergilemektedirler.

İzin verici/ihmalkâr ebeveynlik stilinde ise tüm boyutlar düşük düzeydedir. İzin verici/ihmalkâr ebeveynler çocuklarını hiçbir şekilde denetlemedikleri, davranışlarına sınırlama koymadıkları gibi onlarla yeterince ilgilenmemekte ve sevgi göstermemektedirler. Genel olarak, müsamahakâr ebeveynlerin çocukları saldırgan, bağımsızlık ve sorumluluk almaktan yoksundur (Maccoby ve Martin, 1983).

Baumrind'in kuramından esinlenen Darling ve Steinberg ise (1992), yetkin ebeveynlik stilinin üç boyuttan oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Bu boyutlar; yüksek düzeyde sıcaklık/ilgi, kontrol ve psikolojik özerklidir.

Ebeveynlik stilleri konusunda Türkiye'de de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Yavuzer (1992) ebeveynlik stillerini beş başlık altında toplamıştır. Bunlar aşırı baskılı ve otoriter stil, aşırı hoşgörülü stil (çocuk merkezli aile), dengesiz ve kararsız stil, aşırı koruyucu stil ve güven verici-hoşgörülü stil olarak adlandırılmıştır. Aşırı hoşgörülü stil, genellikle orta yaş üzerinde çocuk sahibi olan çocuk merkezli ailelerde görülen bir stildir. Dengesiz ve kararsız stil ise ya ebeveynlerin kendi içlerinde tutarsızlığa ya da genel bir uyuşmazlığa sahip olduğu ebeveynlik stili olarak ayrı bir sınıflamada yer almaktadır (Yavuzer, 1992).

Ergenlik dönemi; psikolojik, sosyal değişimlerin bir arada yaşandığı, çocuklukla erişkenlik arasında yer alan hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşmanın olduğu bir dönemdir. Bu dönemde sağlıklı bir kişilik gelişimi ve mutlu bireylerin yetişmesi için iyi bir hazırlık, sağlıklı bir aile yapısı ve ilişkiler sağnabilmesi son derece önemlidir (Kail ve Cavanaugh, 2010).

Gelişimin bu evresinde, ergenler değerli olma duygusu, güvende olma duygusu, yakınlık ve dayanışma duygusu ve sorumluluk duygusu vb. yaşamaktadırlar. Ergenler ailenin içerisinde ne kadar değerli olduklarını hissetmek isterler. Bu duygu son derece önemlidir çünkü ergenlerin sağlık gelişimindeki en temel faktörler sevgi ve güvendir (Bean, Barber ve Crane, 2006; Jacobson ve Crockett, 2000). Aile içerisinde temel güven gibi dayanışma söz konusuysa, ergenler aile dışında karşılaştıkları strese yol açan olaylardan çok etkilenmezler. Sorumluluk duygusu da ebeveyn-ergen ilişkisiyle ortaya çıkmaktadır. Ailede sadece anne baba değil herkes sorumluluğu paylaşmalıdır. Aynı zamanda iletişim son derece önemlidir. İletişim her zaman çocuğun ne yapması gerektiğini söylemek değildir, onların da ne yapmak istediklerini bilmek önemlidir. Neyin, ne zaman, nasıl ve nerede söylenmesi gerektiğini bilmeleri gerekir (Kerr ve Stattin, 2000; Smetana, Campione-Barr ve Metzger, 2006).

### **Ebeveyn-Ergen İlişkisi ve Güdülenme**

Güdülenme terimi en genel anlamıyla “bir şeyleri yapma arzusu” ya da hedef temelli davranışları başlatan, bu davranışlara rehberlik eden ve bu davranışları devam ettiren bir süreçtir (Vallerand, 1989). Motivasyon, harekete geçmemizi sağlayan güçleri ifade eder. Günlük dilde kullanımı ile de motivasyon, bir insanın bir şeyi neden yaptığıdır (Pritchard ve Payne, 2003). Güdülenme biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel güçleri içermektedir. Bu etmenler davranışın oluşmasını sağlarlar. Örnek vermek gerekirse; suya uzanmak biyolojik, sevgilinize hediye vermek duygusal, güzel kıyafetler almak sosyal ve kitap okumak bilişsel bir gücün neticesidir.

İnsancıl yaklaşımın temsilcilerinden olan Abraham Maslow (1954), güdülenmenin temelinde ihtiyaçların bulunduğunu belirtmektedir. İhtiyaçları da hiyerarşik bir yapı içerisinde fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere gruplandırmaktadır. Bu hiyerarşinin alt sıralarında yer alan ihtiyaçlardan kaynaklanan

güdülenme için eksiklik (deficiency) güdülenmesi, üst sıralarda yer alan ihtiyaçlardan kaynaklanan güdülenme için de gelişme güdülenmesi ayırımı yapılmaktadır. Hiyerarşinin alt sıralarında yer alan ihtiyaçlar karşılandığında güdüleyici olmaktan çıkarlar. Oysa üst düzey ihtiyaçlar hiçbir zaman tam olarak doyurulamayacağı için daima güdüleyicidirler.

Çocuklar kendi ebeveynlerini ve akranlarını gözlemleyerek sadece yeni davranışlar değil, aynı zamanda güdüler de öğrenirler. Bunlara “öğrenilmiş güdüler” denilmektedir. Gerçekten de bazı güdüler doğuştan gelmekten çok öğrenilmiştir, ancak bunlar da davranışlarımız üzerinde öğrenilmemiş dürtüler ve güdüler kadar etki yapmaktadırlar. Örneğin başkalarıyla olan ilişkilerimiz ile ilgili sosyal güdüler öğrenilmiştir (Morris, 1996).

Morris (1996), öğrenilmiş güdülerini saldırganlık, cinsel zorlama, başarı, güç kazanma ve bir arada bulunma olmak üzere beşe ayırmıştır. Saldırganlık, başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar vermeye yönelik herhangi bir davranıştır. Ancak saldırganlık, bir davranış biçimi olmanın yanı sıra, kendi içinde ve kendi başına bir güdüdür. Çağdaş psikologlara göre, saldırganlık, sporda, filmlerde, televizyonda veya evdeki kişilerin saldırganca davranışlarının örnek alınmasıyla öğrenilen bir davranıştır. Cinsel zorlama ise tecavüzden başlayarak zorlamanın başka bir türü olan cinsel tacize kadar uzanan çeşitli davranışları içermektedir. Bu konu hakkında yapılan araştırmalara göre, tüm tecavüzlerin sadece yarısının kızgınlık, sadizm ve nefrete dayalı güdülerden kaynaklandığı, diğer yarısının ise cinsel güdülere dayandığı belirtilmektedir (Morris, 1996).

Psikologlar, bir başka öğrenilmiş sosyal güdünün “*başarı güdüsü*” olduğunu ve bunun da ilerleme, engelleri aşma ve zor bir işi daha iyi yapabilme için uğraşma arzusuna temel oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Güçlü başarıya gereksinimi olan kişiler, çoğunlukla kendilerinin saptadığı yüksek performans standardına ulaşma arzusu ile güdülenmektedirler.

Diğer bir güdü olan güç kazanma güdüsü ise, ün kazanma, diğer insanları veya grupları etkileme ya da kontrol etme gereksinimi olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, bir arada

bulunma güdüsü, bir başka deyişle başkalarıyla birlikte olma gereksinimi özellikle insanlar tehdit hissettiklerinde artmaktadır. İnsanlar bazen her şeyden uzaklaşmak, bir akşamı veya bir hafta sonunu yalnız geçirmek isterken, diğer zamanlarda insanlar ile birarada bulunmak gereksinimi içinde olabilmektedirler. Uzun bir süre sosyal ilişkilerden yoksun kalırlarsa da kaygılanabilmektedirler (Stevens ve Fiske, 1995).

Yirminci yüzyılın sonu ve yirmi birinci yüzyılın başında güdülenme/motivasyon ile ilgili çok sayıda kuram veya model öne sürülmüştür. Bu kuramlar, içerik ve süreç kuramları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu kuramların önemli bir kısmı çalışma yaşamında insanların nasıl güdülendiği üzerinde durmakta, bir kısmı da kişilik gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Bazı kuramlar ise doğrudan öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi ile ilgilidir. Örneğin Ryan ve Deci'nin (1985) Öz-Belirleme Kuramı (self-determination) ile Vallerand ve Thill'in (1993) dışsal ve içsel güdülenmenin hiyerarşik modeli gibi kuramlarda, güdülenmenin çocukların eğitimle ilgili davranışları üzerindeki etkiler vurgulanmıştır. Aşağıda bu kuramlara ilişkin kısa açıklamalara yer verilmiştir.

### **Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)**

Güdülenme kuramları arasında özellikle son yıllarda öne çıkan Öz-Belirleme (Self Determination) kuramına göre bireyin bir davranışı yapmasında çevresel ya da içsel etkenler rol oynamaktadır. Eğer birey bir durumu içselleştirmişse ve isteyerek yapıyorsa sonuç ona mutluluk getirir, tam tersi durumda ise birey olumlu duygular hissetmeyecektir (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992). İçselleştirme sürecinin en üst düzeyinde, bireyin sergilediği davranışların kökeninde davranışların önemli ve ilginç olması vardır. Kuramın en alt düzeyinde ise bir davranışın, etkinliğin ya da eylemin sergilenmesinin kökeninde dış etken ya da etkenlerin zorlaması vardır. Öz-Belirleme kuramının en üst düzeyinde, bir bireyin belli bir davranışı sergilemesinin nedeni, içinde bulunduğu ortamın etkilerini tamamen içselleştirmiş olmasıdır ve bu davranışı sergilemesi bireyde bir mutluluğa yol açar. En alt düzeyinde ise

birey dış etkenlerden çekindiği için veya bu dış etkenlerin cezalandırıcı ve rahatsız edici olmasından dolayı belli bir davranışı sergilemektedir. Bu duruma, sırf arkadaşı tarafından beğenilmek için arkadaşının ödevlerini yapan bir öğrencinin durumu örnek verilebilir.

Güdülenmenin ortaya çıkmasını, sürekliliğini ve düzeyini etkileyen faktörler olarak tanımlayabileceğimiz güdülenme kaynakları, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Vallerand, 1989). Buna uygun olarak da iki tür güdülenmeden söz edilebilir: İçsel güdülenme ve dışsal güdülenme. Aşağıda bu güdülenme türleri kısaca açıklanmıştır.

### **İçsel ve Dışsal Güdülenme**

İçsel güdülenme, kısaca bireyin herhangi bir davranışı kendi istediği için yapması şeklinde tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 1985). İçsel güdülenme durumunda birey bir davranışı o davranışın kendisine mutluluk, zevk, başarı gibi olumlu duygular yaşatacağı için ve herhangi bir baskı hissetmeden sergiler. Dışsal güdülenme durumunda ise birey çevrenin istekleri, ödül elde etme veya ceza almama isteği, takdir edilme ya da o davranışı yapmasını gerektiren diğer nedenlerden dolayı bir davranışı sergiler.

Dışsal güdülenme ile belli bir davranışta bulunan bir birey zamanla bu davranışı içsel güdülenme ile yapabilir, yani dışsal motivasyon içsel motivasyona dönüştürülebilir. Dışsal motivasyonun içsel motivasyona dönüştürülmesi, davranışın altında yatan dışsal motivasyon kaynaklarının kişi tarafından özümsemiği bir süreci ifade etmektedir (Vallerand ve diğerleri, 1989). En azından söz konusu davranış, sonuçları açısından dışsal olsa bile o davranışta bulunup bulunmamayı kişinin kendisi belirlediği için artık içsel motivasyondan söz edilebilmektedir.

Dışsal motivasyonun temelinde bireyin cezadan kaçınması, toplum baskısı, o davranışı yapmak zorunda kalması gibi dışsal nedenler bulunsa da, birey zamanla bunları içselleştirerek davranışını içsel motivasyonla devam ettirebilir. İçselleştirme süreciyle birey dışsal

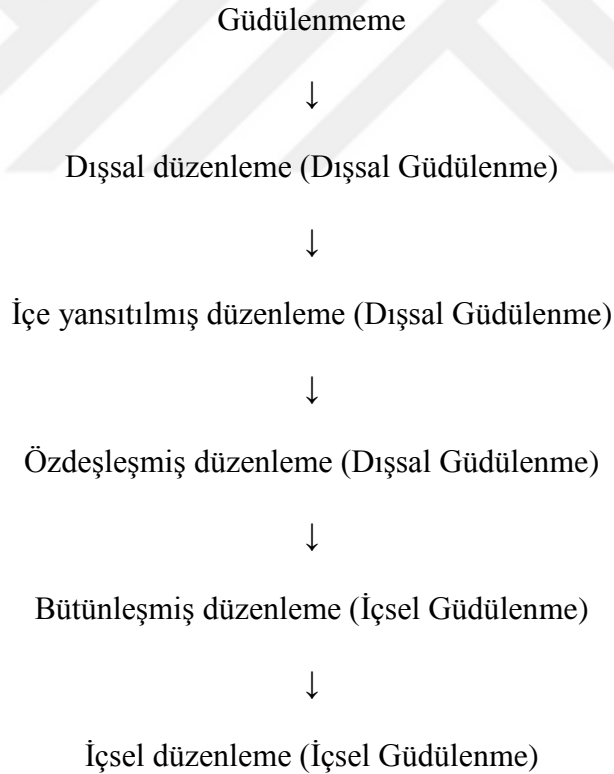
motivasyona neden olan davranışların dışsal nedenlerini içselleştirilerek daha kapsamlı bir öz-düzenleme oluşturmaktadır (Ryan, 1993, Rigby ve diğerleri, 1992, Boiche ve Sarrazin, 2007). İçselleştirme sürecinin tamamlanıp tamamlanmamasına ilişkin süreci ifade etmek üzere dört farklı öz düzenleme tanımlanmıştır: 1) Dışsal düzenleme, 2) İçe yansıtılmış düzenleme, 3) Özdeşleşmiş düzenleme 4) Bütünleştirilmiş düzenleme.

1. **Dışsal Düzenleme:** Bireyin bir davranışı sergilemesinde kendine amaç edinmesinden öte dışsal etkenler etkilidir. Bunlara toplum baskısı, ceza almaktan kaçınma, ailevi nedenler vb. örnek gösterilebilir. Eğitim ortamında da, örneğin matematik dersini sevmeyen bir öğrencinin üniversiteyi bitirmek için o dersten geçmek zorunda olması incelenebilir (Boiche ve Sarrazin, 2007).
2. **İçe Yansıtılmış Düzenleme:** Davranışların temelinde suçluluk ya da öz değer duyguları gibi iç baskılar vardır. Birey davranışı içsel nedenlerde yapmış olsa da bu nedenler kendi benliğinin bir parçası olmamış, yani henüz özümsememiştir. Bu düzenlemeyi kişinin kendisi yapmıştır ama yapılan bu düzenleme dışsal nedenlerden tamamen bağımsız değildir. Örneğin, matematik dersine çalışan bir öğrenci bunun gerekli olduğunu düşünerek ders çalışır; dolayısıyla ders çalışmaya kendi isteğiyle bağımsız bir şekilde karar vermiş değildir. İçe yansıtılmış düzenlemede, doğuştan gelen takdir edilme, beğenilme, ödül alma isteği gibi faktörler etkilidir (Ryan ve Connell, 1989, Vallerand ve diğerleri, 1989, Boiche ve Sarrazin, 2007).
3. **Özdeşleşmiş düzenleme:** Bireyin belli bir davranışta bulunmasının nedeni gerçekten o davranışı yapmak istemesi veya bunun kendisi için önemli olduğunu düşünmesidir. Bu durumda birey o davranışın gerçekleşmesini ister ve bunun için kendi isteği ile çaba gösterir (Boiche ve Sarrazin, 2007).
4. **Bütünleştirilmiş düzenleme:** Birey değerleri tamamen içselleştirdiği ve özümsemiştiği için gerçek istem ve iradesi ile davranışı ortaya koyar. Bütünleştirilmiş düzenleme ile

davranışlar özgür bir şekilde yapılmaktadır, çünkü birey hedeflediği amaç için bu davranışın önemli, anlamlı olduğunu düşünür (Vallerand ve diğerleri, 1989, Rigby ve diğerleri, 1992, Boiche ve Sarrazin, 2007).

### **Güdülenmeme**

Öz-Belirleme kuramı çerçevesinde öne sürülen önemli bir kavram da motivasyonsuzluk ya da güdülenmeme kavramıdır. Güdülenmeme, bireyin herhangi bir davranışın kendisine fayda sağlamayacağını düşünüp o davranışı yapmakta zorlanması veya davranışta bulunmak istememesi durumunu ifade etmektedir. Bu durumda güdülenmeme ile başlayan ve içsel güdülenmeye kadar devam eden süreç, aşağıdaki şema ile gösterilebilir (Fairchild, Horst, Finney ve Baron, 2005).



Kısaca, öz-belirleme kuramına göre insanlar çevreyi keşfetme ve çevrenin özelliklerini anlama konusunda davranışta bulunma eğilimindedirler. Bu eğilim, büyüme ve gelişme sonucu merak duygusunun, çevreyi kontrol etme arzusunun ve daha pek çok davranışın içsel



kaynaklarını oluşturmaktadır (Kara, 2008). Birey içsel düzenleme ya da bütünleştirme yaptığında aslında öz-düzenleme yapmış olmaktadır (Rigby ve diğerleri, 1992; Deci ve Ryan, 1985, 2001).

### 1.1. Problem

Kabul edici ve destekleyici anababa tutumu ve anababa ile ergen arasında olumlu ilişkilerin olması, ergenin davranışlarının altında yatan güdüleme kaynaklarını içselleştirmesine yardımcı olabilir. Aile ortamı ve akranlarla olan ilişkiler, çocuğun okulda öğrendiklerini pekiştirerek onun akademik başarısını etkileyebilir. Okuldan sonraki zaman diliminde çocukla kaliteli zaman geçirmek, hem okul başarısını hem de kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun okuldaki diğer faaliyetlere katılımı, arkadaş ilişkileri, iletişim kurma şekli, dinlemeye verdiği önem, problem çözme becerisi, sanat ve spor faaliyetlerine katılım ve yaklaşımı gibi faktörler de çocuğun okul başarısını etkileyen ailesel faktörlerdir. Buna karşın anne babanın çocuğun başarısızlığına aşırı tepki göstermesi, çocukta güvensizlik ve aşağılık hissi yaratır. Anababa ve ergen arasındaki ilişki olumlu olduğunda ise başarısızlık durumunda bile ergen desteklendiğini hisseder. Ailede kendini güvende ve değerli hisseden birey, dış dünyada da kendine güvenir ve problemlerin olumsuz etkilerinden en az zarar görür. Anababa olarak çocukları yarışa çıkmış bireyler olarak görmemek, çocuğun gereksinimlerini gözlemlemek ve bunları karşılamak, çocuğun neleri sevip neleri sevmediğini bilmek, fiziksel ihtiyaçlarını zamanında ve yeteri kadar karşılamak, çocuğa saygı duymak, onu ciddiye alıp fikirlerini önemsemek, onun kişilik gelişimini destekler. Ailesinden aldığı bu olumlu destekle derslerine daha iyi odaklanabilen çocuğun güdülenmesi ve başarısı daha yüksek olur. Özetle belirtmek gerekirse, olumlu anababa-ergen ilişkisi sonucunda ergenler, okul ortamındaki davranışları da dahil olmak üzere kendi davranışlarını öz-belirleme kuramında açıklanan dışsal düzenleme biçiminden içsel düzenleme (içsel güdülenme) düzeyine doğru dönüştürebilirler.

Anababa tutumu ve anababa-ergen arasındaki ilişki biçimi ile içsel güdülenme arasında bir ilişki olup olmadığı bilinmemektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel problemi, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerde içsel güdülenmenin anababa tutumu ile anababa-ergen ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca, öğrencilerde içsel güdülenme ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişki de bu çalışmada incelenecektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyi,
  - 1.1. Cinsiyete göre değişmekte midir?
  - 1.2. Sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
  - 1.3. Annelerin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
  - 1.4. Annelerin çalışma durumuna göre değişmekte midir?
2. Ergenlerin içsel güdülenme düzeyi ile anababa tutumu arasında ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin içsel güdülenme düzeyi ve anababa-ergen ilişkisi arasında ilişki var mıdır?

### **1.3. Önem**

Anababa tutumlarının, bireyin gelişiminin her alanını (bilişsel, duygusal, sosyal, vb.) etkilediği bilinmektedir. Anababa ve ergen arasındaki ilişkilerin de benzer bir biçimde ergenlerin gelişimini etkilediği bilinmektedir. Hem anababa tutumunun hem de anababaların ergenlerle olan ilişkilerinin ergenlerin özellikle okul ortamındaki motivasyonlarını nasıl farklılaştırdığı yeterince incelenmemiştir. Öz-belirleme kuramında belirtildiği gibi bu değişkenler ergenin davranışlarında dışsal düzenlemeden içsel düzenlemeye doğru bir dönüşüme yol açmış olabilir. Bu çalışma, anababa tutumları ve anababa-ergen ilişkilerinin

ergenlerin içsel motivasyonlarında farklılaşmaya yol açıp açmayacağını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma sonunda elde edilecek bulgular, okullarda ergenlerin içsel motivasyonlarının artırılmasında anababa ergen ilişkilerinin önemini göstermesi ve bu konuda yapılacak çalışmaları tetikleme olasılığı açısından da önem taşımaktadır.

#### 1.4. Sayıtlar

Öz-belirleme kuramı çerçevesinde öne sürülen farklı motivasyon düzeylerinin Türkiye'deki öğrenciler arasında da bu kuramda öne sürüldüğü gibi farklılaşacağı, bunun da Türkçeye uyarlanan ölçme aracıyla tespit edilebileceği varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığında alınan izin doğrultusunda Gaziantep ilinde bulunan 6 ortaokulda yapılmıştır. Zaman ve uygulama olanakları nedeniyle örnekleme alınan okul ve öğrenci sayısı küçüktür. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen sonuçlar sadece benzer okullara ve öğrencilere genellenebilir.

#### 1.6. Tanımlar

**Motivasyon:** Bireyi harekete geçiren, bireyin hareketine yön veren ve ısrarla sürdürülmesini sağlayan içsel veya dışsal güçler

**Dışsal Motivasyon:** Bireyin ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak gibi herhangi bir dışsal nedenle (örneğin okulda verilen notlar, bireye verilen ödüller, yapılan iltifatlar, övgüler, vb.) harekete geçmesi, davranışının dışsal nedenlerden dolayı ortaya çıkması

**İçsel Motivasyon:** Bireyin ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak gibi herhangi bir dışsal neden olmaksızın, içinden geldiği için harekete geçmesi; davranışının içsel nedenlerden dolayı ortaya çıkması

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın amaçları çerçevesinde ebeveyn-ergen ilişkisi, ana-baba tutumu ve içsel motivasyonu ile yakından ilişkili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra da bu konular ile ilgili yurtdışında ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### *2.1. Ebeveyn-Ergen İlişkisi ile ilgili Araştırmalar*

Bu bölümde ebeveyn-ergen ilişkisi ile ilgili yurtdışında ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Fontaine (1994), Belçika, Fas, Fildişi Sahili ve Fransa olmak üzere dört ülkede yürütülen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin (A grubu) ve ebeveynlerin (B grubu) yaptıkları değerlendirmeye göre aileye yönelik algı, tutum, ebeveyn-ergen ilişkisi ve ebeveyn davranışının farklılaştığı bulunmuştur.

Demir, Baran ve Ulusol (2005) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye’de gençlerin arkadaş-akran grubu ve flörtleri ile yaşadıkları ilişkilerin onların depresyon belirtileri göstermesindeki ve intihar da dahil sapmış davranışlar içine girmelerindeki rolü araştırılmıştır. Araştırmaya Ankara’da öğrenimlerine devam eden 726 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sorunlu aile atmosferi yaşayan gençlerin, arkadaş-akranları ve flörtleri ile olumsuz ilişkileri olduğu ve intihar düşüncesi dahil çok fazla sapmış davranış içinde oldukları gösterilmiştir.

Vecho, Schneider ve Zaouche-Gaudron (2006), yaşları 6 ile 16 arasında değişen 20 çocuğu incelemişlerdir. Bu çocukların biyolojik anne babaları ayrılmışlardır ve daha sonra başka bir kişiyle homoseksüel bir ilişki yaşamaya başlamışlardır. Çocuklar da bu homoseksüel ilişki yaşayan anne ya da babaları yanında yaşamaktadırlar. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre, çocukların biyolojik anne babalarıyla olan ilişkileri diğer homoseksüel eşle (biyolojik anne veya babasının birlikte olduğu homoseksüel kişi ile) olan ilişkilerinden daha olumludur.

Totan ve Yöndem (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, ebeveyn-ergen ilişkisi ve akran ilişkilerinin zorbalık davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 9. 10. ve 11.sınıf düzeyinde, 346 erkek ve 249 kız olmak üzere toplam 595 ergen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin anne-babaları ile olumlu ilişkileri arttıkça zorba ve zorba-kurban durumunda olma olasılıkları azalmaktadır. Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında ise, erkek ergenlerin anne-baba ile ilişkileri arttıkça zorbalığa katılmama olasılığı artırmakta, kızlarda ise akran ilişkileri arttıkça zorba-kurban olma olasılığı artmaktadır.

Uluğdalı ve Sayıl (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ergenlerin, ebeveyn ve akran ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lise öğrencilerinde yakın ve karşı cinsten arkadaşına sahip olma, üniversite öğrencilerinde karşı cinsten arkadaşına sahip olma, risk alma davranışlarını ters yönde yordamaktadır. Üniversite öğrencilerinde risk alma davranışları, annenin eğitim düzeyi ile pozitif, ebeveynin ergeni gözetimi (izleme) ile negatif yönde ilişkilidir. Hem lise hem de üniversite öğrencilerinde ebeveynin arkadaş ilişkilerini yasaklaması ve ergenin saldırganlığı, risk alma davranışlarını pozitif yönde yordamaktadır; ebeveynin akran ilişkilerine rehberliği ise risk alma davranışlarını negatif yönde yordamaktadır. Sonuçlar, ergenlerin akran ilişkilerini yönetmede ebeveynin olumlu

stratejiler kullanması ve ergenin yakın arkadaşlarının olmasının ergeni risk alma davranışlarından koruyabildiğini göstermektedir.

Verrault, Verret, Massé ve Lageix (2011) tarafından yapılan bir araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynleri ilişkisi ve aile içi stres düzeyi değerlendirilmiştir. Klinikte yapılan bu araştırmaya 6 ile 12 yaşlar arası dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış 23 aile ve çocukları katılmıştır. Katılımcılar seçkisiz olarak deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba atanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki ebeveynlerin stres düzeylerinde düşüş gözlenmiş ve çocukları ile ilişkileri olumlu yönde değişmiştir. Araştırmacılara göre, aile içi stres düzeyi düştükçe ebeveyn-ergen ilişkisi daha güçlü olabilmektedir.

Dilek ve Aksoy (2013) tarafından yapılan bir araştırmada farklı programların uygulanmakta olduğu öğretim kurumlarına devam eden lise ikinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ve ebeveynlerinin benlik saygısı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okul türlerine göre benlik saygıları ile annelerinin benlik saygısı arasında anlamlı ilişki olduğu gösterilmiştir. Aynı şekilde, annelerin çalışma durumu ile de benlik saygısı arasında ilişki bulunmuştur. Ancak babalarının çalışma durumu ve benlik saygısı ile çocukların benlik saygısı arasında ilişki bulunmamıştır.

French, Eisenberg, Sallquist, Purwono, Lu ve Sharon (2013) tarafından dindar ergenler ile dindar ebeveynler arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırmaya 15 yaşında 296 müslüman Endonezyalı ergen katılmıştır. Araştırmanın amacı, olumlu sosyal davranışların ve antisosyal davranışların, dindar ergenlerin dindar ebeveynleriyle ilişkisine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ergenlerde aşırı dindarlık ile olumlu sosyal davranış arasında pozitif yönde yüksek ilişki bulunmuştur. Aşırı dindarlık ile antisosyal davranış arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak ergen

dindarlığı, olumlu sosyal davranış için belirleyici iken antisosyal davranışı için değildir. Araştırmacılara göre Endonezya'da ve diğer aşırı dindar kültüre sahip ülkelerde ebeveyn-ergen ilişkisi ile din birbirlerine bağlı olabilmektedir.

## *2.2. Ana Baba Tutumu ile ilgili Araştırmalar*

Anababa tutumu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir bölümü aşağıda verilmiştir.

Erkan (2001), sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana-baba tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya sosyal kaygı düzeyi yüksek 6 ve sosyal kaygı düşük düzeyi olan 6 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyal kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, ebeveynlerinden daha otoriter ve koruyucu tutumlar gördüklerini bildirmişlerdir.

Ayşen (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, eşler arasındaki uyumun ve ebeveyn çocuk etkileşiminin farklı yaş gruplarındaki çocuklarda benlik algısı ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerden oluşan toplam 534 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim dönemindeki öğrencilerde, eşler arasındaki uyum ile algılanan kabul/ilgi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinde ise eşler arasındaki uyum ile algılanan kabul/ilgi/özerklik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, eşler arasındaki uyumun lise öğrencilerinde davranıştan hoşnut olma ve bütünsel öz-değer alt ölçek puanlarını yordadığı; üniversite öğrencilerinde ise atletik yeterlik ve anne-baba ile ilişkiler alt ölçek puanlarını yordadığı tespit edilmiştir. Anne-

baba tutum ölçeğinin kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve kontrol/denetleme boyutlarının ise her üç grupta da benlik algısının farklı alt ölçeklerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Dielman, Baron ve Cattell (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, 250 çocuğun anababa tutumu ve çocukların güdülenme düzeyleri incelenmiştir. Çocukların güdülenme düzeyini değerlendirmek üzere Okul Motivasyon Analiz Testi (School Motivation Analysis Test / SMAT) kullanılmıştır. Araştırmada, Okul Motivasyon Analizi Testinden alınan puanların en iyi yordayıcılarından birininin eşler arası düşmanlık olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklarda atılganlığın cinsiyete göre değiştiği; sözkonusu ölçekten alınan puanlarla çocukların narsizm, koruyuculuk ve süperego puanları arasında olumsuz yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Bahçivan ve Gençöz (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve gencin kendilik değerinin, gençlerde görülen davranış problemleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaşları 14 ile 17 arasında değişen 153 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, benlik saygısının düşük olmasının gençlerde görülen toplam problem, içe yönelim ve dışa yönelim problemlerinin artışında açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada yine ailede, genel işlevlerde, duygusal tepki verebilmede ve rol dağılımında problem yaşanmasının gençlerde görülen problem davranışlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveyn tutumunda, baskı disiplinin reddi ve arkadaşça, eşit paylaşımcı ebeveyn çocuk ilişkisi istemi, ergenler tarafından belirtilen dışa yönelim problem davranışları ile bağlantı göstermiştir.

Musağaoğlu ve Güre (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ergenliğin farklı dönemlerinde davranışsal özerkliğin gelişimi ile algılanan anababa tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya ilköğretim 6. Ve 7.sınıf (ilk ergenlik dönemi), lise 1. ve



2.sınıf (orta ergenlik dönemi) ve üniversite 1. Ve 2.sınıf (son ergenlik dönemi) öğrencileri olmak üzere toplam 758 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim kızları hariç diğer bütün yaş gruplardaki kızlar ve erkeklerin davranışsal özerkliğini anneden algılanan kabul/ilginin anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Davranışsal özerkliği ilk ve son ergenlik dönemindeki kızlarda ana-baba tutum ölçeğinin özerklik boyutu; son ergenlik dönemindeki kızlarda ise kontrol boyutu anlamlı düzeyde yordamıştır. Ayrıca, ana-babasını demokratik olarak algılayan ergenlerin hem otoriter hem izin verici-ihmkar olarak algılayan ergenlere göre daha fazla davranışsal özerklik gösterdikleri tespit edilmiştir. Anababasını izin verici-müsamahakar olarak algılayan ergenlerin davranışsal özerkliğinin, hem izin verici-ihmkar hem de otoriter olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Erbil (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ergenlerin benlik saygısına ana-babanın tutum ve davranışlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Ordu ilinde öğrenim gören 690 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, ergenlerin kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve anababanın tutum ve davranışlarına göre benlik saygısı puanlarının istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Çeçen'in (2008) yürüttüğü bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya Çukurova ilçesinde öğrenim gören toplam 521 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ana etkisine göre yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin birbirine benzer düzeyde yalnızlık ve sosyal destek algılarının olduğu tespit edilmiştir. Anababa tutumları ana etkisine göre ise yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Ebeveynlerini demokratik

olarak algılayan çocukların kendilerini daha az yalnız hissettikleri, arkadaşlarından ve ailelerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları bulunmuştur.

Sezer'in (2010) yürüttüğü bir araştırmada, ergenlerde kendilik algısını yordayıcı olarak ana-baba tutumları ve bazı demografik değişkenler incelenmiştir. Çalışmaya 274 erkek, 275 kız öğrenci olmak üzere toplam 549 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların kendilik algısını belirlemek için Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, algılanan anne ve baba tutumlarını ölçmek için Ana Baba Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, ergenlerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden aldıkları puanlara göre kendini algılamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerin kızlara göre kendilik algılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ergenlerin kendilik algılarının anne eğitimi düzeyi, baba eğitimi düzeyi, gelir durumu, anne babadan şiddet görme ve sigara içme değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Anne babasının tutumunu Düşük Düzeyde Demokratik algılayan öğrencilerin, anne babasının tutumunu Orta ve Yüksek Düzeyde Demokratik algılayan öğrencilere göre kendilik algılarının anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Anne babasının tutumunu Düşük Düzeyde Otoriter algılayan öğrencilerin, anne babasının tutumunu Orta ve Yüksek Düzeyde otoriter algılayan öğrencilere göre kendilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, anne babalar için çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığı arttırıcı eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Luthar ve Ciciolla (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, anne olma duygusunun çocukların yaşlarına göre nasıl değiştiği incelenmiştir. İnternet aracılığıyla yapılan bu araştırmaya çok iyi eğitilmiş 2200 anne ve çocukları katılmıştır. Araştırmada annelerin iyimserliği, ebeveynlik ve çocukların algıları olmak üzere üç değişken incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, birden fazla çocuğu olan annelerin çocuklara yönelik annelik

duygularının, en büyük çocuklara oranla küçük çocuklara karşı biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bulgulara göre çocukların yaşları ilerledikçe annelerin tutumlarında ergenlerin cinsiyetlerine göre küçük değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Smith, Teynolds ve Fincham (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, anababa tutumunun, ırksal ayrımcılık deneyiminin anababadan ergenlere geçişine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 154 erkek ve 168 kadın olmak üzere toplam 322 Afrikan-Amerikan çifti katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ırksal ayrımcılık ile sosyalleşme uygulamaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, annelerinin deneyimledikleri ayrımcılık ile kız çocuklara verilen sosyalleşme mesajları arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Büyük babaların deneyimledikleri ayrımcılığın da erkek çocuklara verilen sosyalleşme mesajları üzerinde güçlü etkisi olduğu tespit edilmiştir.

### *2.3. Eğitimde İçsel Güdüleme ile ilgili Araştırmalar*

İçsel ve dışsal güdülenmenin birçok araştırmada belli bazı dersler (örneğin matematik, yabancı dil, beden eğitimi, vb.) düzeyinde incelendiği görülmektedir. Bunlardan biri, Dede ve Argün (2004) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Deneysel nitelikteki bu araştırma, Ankara il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 7. Sınıf öğrencileri (N=31) üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere, 4 hafta süren deneysel işlemden önce ve sonra toplam 26 maddeden oluşan motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlem olarak da öğrencilere dört haftalık süre içerisinde ödül (somut ödüller), rekabet, cezadan sakınma, iyi not alma gibi dışsal ödüller verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin matematiğe yönelik içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğunu; öğrencilerin matematiği, ödül (somut ödüller), rekabet, cezadan sakınma, iyi not alma gibi dışsal eğilimler

yerine hoşlanma, tat alma ve haz duyma gibi içe yönelik eğilimlerden hareketle öğrenmeyi daha çok islediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin matematiğe yönelik dışsal motivasyonlarındaki artışın matematiğe yönelik içsel motivasyonlarında bir değişikliğe neden olmadığı bulunmuştur.

Güdülenme, birçok araştırmada iki boyutlu bir model kurgulanarak incelenmektedir (Elliot ve McGregor, 2001). Bu boyutlardan biri ustalaşma (mastery) ya da yüksek performans gösterme (performance), diğer boyut ise yaklaşma (approach) ya da kaçınma (avoidance) olarak adlandırılmaktadır. Bu modele uygun olarak, örneğin Darnon ve Butera (2005) tarafından Fransa'da yapılan bir araştırmada ergenlerin içsel motivasyonlarını etkileme olasılığı bulunan dört koşul incelenmiştir: performans-yaklaşma, performans-kaçınma, görevi anlama-yaklaşma ve görevi anlama-kaçınma. Araştırmaya toplam 164 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, performans-yaklaşma ile içsel güdülenme arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Performans-kaçınma ile içsel güdülenme arasında ise negatif ilişki bulunmuştur. Görevi anlama-yaklaşma ve görevi anlama-kaçınma ile içsel güdülenme arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar ölçeğin İngilizce versiyonunda elde edilen sonuçlar ile aynıdır.

Bouffard, Vezeau ve Simard (2006), Fransa'da ilkokul 4., 5. ve 6. Sınıflarda öğrenim gören 202 erkek ve 204 kızdan oluşan 406 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada sözel ve sayısal derslere yönelik içsel güdülenme düzeyi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre erkek ve kız öğrenciler arasında sayısal ve sözel derslere yönelik güdülenme açısından düşük ama anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkeklerin sayısal derslere karşı içsel güdülenme düzeyinin sözel derslere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak kızların içsel güdülenme düzeyinin her iki ders grubu için de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Dede (2007), Sivas'ta 6.,7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 760 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ilköğretim II.kademe öğrencilerinin matematik dersi ile fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen ders değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analizden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve sevilen derslere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2010) tarafından yapılan bir araştırma ile öğrencilerin derse katılmada öğretmenden beklentilerini ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmaya lisede öğrenim gören 14 ile 17 yaşlar arası 180 kız ve 114 erkek olmak üzere toplam 294 ergen katılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen üç boyutlu ölçme aracının boyutlarından biri, “öğrenciyi motive etmek” olarak adlandırılmıştır. Diğer iki boyut ise “olumlu kişiliği sahip olmak” ve “öğrencinin benlik saygısını zedelememek” olarak adlandırılmıştır.

Akkuş, Ay ve Saygı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe yönelik güdülenmeleri ve düşünme stilleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan üstün başarılı öğrencilerin en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Matematiğe yönelik güdülenmelerinin de en çok içsel etmenlerden dolayı arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin düşünme stratejileri ile özdüzenleme arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, okumaya içsel ve dışsal güdülenme düzeyinin okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu incelenmiştir. Çalışmaya alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, içsel güdülenmenin okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği, rekabet faktörü hariç dışsal güdülenme düzeyinin ise negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okulda daha çok dışsal güdülenme nedeniyle okuduğu, kişisel tercihlerine yönelik okumalarını ise içsel güdülenmenin etkilediği gözlemlenmiştir.

Ünsal (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenirken birinci yabancı dil olan İngilizceyle bağlantı kurup kurmadıkları; ikinci dil öğrenme stratejileri geliştirip geliştirmedikleri ve yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin ikinci yabancı dil öğrenmeyi destekleyip desteklemediğini araştırmıştır. Çalışmaya en az bir yabancı dil bilen 71 kız ve 29 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin Yabancı Dil Sınavında (YDS) doğru cevap verdikleri ortalama soru sayısının bölüme girdikleri yıla göre düştüğü gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre 1. ve 2.sınıf öğrencileri ile 3. ve 4.sınıf öğrencileri arasında İngilizce hazırbulunuşluk düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Birinci yabancı dil olan İngilizcede hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, ikinci yabancı dil olan Fransızca öğrenirken birinci yabancı dillerinden çok yararlandıkları fark edilmiştir. Ancak, öğrenme stratejileri geliştirmede ve güdülenme düzeylerinde herhangi bir fark bulunmamıştır.

Villard ve Öğülmüş (2015) tarafından Haiti’de devlet okulları ve özel okullarda okuyan ergenlerin okula yönelik içsel güdülenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya, Haiti’nin başkenti olan Port-Au-Prince’deki 2 özel okul ve 2 devlet okul olmak üzere toplam 4 okuldan 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Vallerand ve Thill (1989) tarafından geliştirilen Eğitimde Güdülenme Ölçeği’nin Fransızca versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lisede okuyan ergenlerin içsel güdülenme düzeylerinin ortaokulda öğrenim görenlerden yüksek olduğu, erkek öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin de kız öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin içsel güdülenmelerinin özel okul öğrencilerin içsel güdülenmelerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacılara göre, lise öğrencilerinin içsel güdülenme düzeylerinin daha

yüksek olması, yaş ilerledikçe çocukların hayata karşı daha fazla sorumluluk duygusu yaşadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Erkeklerin içsel güdülenmelerinin yüksek çıkması ise, ülkede kültürel olarak hemen hemen her şeyin erkekler tarafından yapılmakta olması ile açıklanmıştır. Haiti’de devlet okullarında okuyan öğrenciler başarısız olmaları durumunda okuldan otomatik olarak atılmaktadırlar. Araştırmacılara göre bu durum, devlet okullarındaki öğrencilerin içsel güdülenmelerinin daha yüksek olmasına yol açmış olabilir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda anababa tutumu, anababa-ergen ilişkisi ve içsel güdülenme değişkenlerinin ayrı ayrı incelenmesine karşın, bu üç değişkenin birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu da bu araştırmanın gerekçesini ve önemini ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Bu modeldeki araştırmalar, bir durum, problem, olgu, hizmet ya da programı sistematik şekilde tanımlamaya çaba gösterir ya da bir toplumun yaşam koşulları veya belirli bir konuya ilişkin tutumlar gibi farklı konularda bilgi sağlar (Kumar, 2011). Bu araştırmada öğrencilerin içsel güdülenmeleri ile anababa tutumu ve anababa-ergen ilişkisi incelenmektedir. Ek olarak, öğrencilerde içsel güdülenmenin cinsiyete göre, anne çalışma durumuna göre ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, ortaokul 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler, Gaziantep ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 farklı ortaokulda öğrenim görmektedirler. Çalışma grubunda 81'i kız (%59.1) ve 56'sı ise erkek (%40.9) olmak üzere toplam 137 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması  $X=13.03$ , standart sapması ise  $S_x=.85$ 'tir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ile annelerinin çalışma durumu ve eğitim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 1'de verilmiştir.



## Çizelge 1

*Araştırma grubunun demografik özellikleri*

<b>Değişkenler</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	81	59.1
Erkek	56	40.9
Toplam	137	100
<b>Yaş (X= 13.03, S<sub>x</sub>=.85 )</b>		
12	41	29.9
13	56	40.9
14	36	26.3
15	3	2.2
16	1	0.7
Toplam	137	100
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
6	51	37.2
7	53	38.7
8	33	24.1
Toplam	137	100
<b>Annenin Çalışma Durumu</b>		
Çalışıyor	7	5.1
Çalışmıyor	129	94.2
Toplam	136	99.3
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
İlköğretim	105	76.6
Lise	5	3.6
Üniversite	2	1.5
Toplam	112	81.7

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin %59.1’i kız, %40.9’u erkeklerden oluşmaktadır. Yaşları 12 ile 16 arasında değişen öğrencilerin %29.9’unun yaşı 12, %40.9’unun yaşı 13, % 26.3’ünün yaşı 14, %2.2’sinin yaşı 15 ve %0.7’sinin yaşı 16’dır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde, %37.2’sinin 6.sınıf, %38.7’sinin 7.sınıf ve %24.1’inin 8. sınıfa devam ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin %76.6’sının ilköğretim mezunu, %3.6’sının lise ve %1.5’inin üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Annenin çalışma durumu incelendiğinde, ergenlerin annelerinin %5.1’inin çalıştığı ve %94.2’sinin

çalışmadığı görülmüştür. Çalışan anne sayısının çok az olması nedeniyle veriler bu değişkene göre analiz edilmemiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Anne-Baba ve Ergen İlişkileri Ölçeği ve Anne-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcılardan yaşları, cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta oldukları, anababalarının eğitim düzeyleri, çalışıp çalışmadıkları gibi demografik bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir.

#### 3.3.2. Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ)

Vallerand ve Thill (1989) tarafından geliştirilmiş olan “Echelle de Motivation en Education” ölçeği, ilköğretime devam eden öğrencilerin eğitime ilişkin güdülemelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Orijinal ölçek Fransızcadır ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Vallerand ve Thill (1989) tarafından geliştirilen bu ölçek, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin güdülenmelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekteki her maddede okula gitmenin ve öğrencinin kendisinden beklenen davranışları sergilemesinin nedenini açıklayan durumlar yer almaktadır. Fransızca formdaki ölçek maddeleri 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek Çok Sık: 5, Sık Sık: 4, Ara Sıra:3, Nadiren: 2 ve Hemen Hemen Hiç:1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

Vallerand ve Thill (1989) tarafından hazırlanan ölçeğin orijinali dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar GÜdülenmeme, Özdeşleşmiş Dışsal GÜdülenme, İçe Yansıtılmış Dışsal GÜdülenme ve İçsel GÜdülenme boyutlarıdır. Her bir boyutta üç madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinal formunda alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan 3'tür. Ölçeğin güvenirlik katsayısını hesaplamak için Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Vallerand ve Thill (1989) tarafından geliştirilen ölçeğin Fransızca versiyonunda alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının Cronbach alpha değerleri 0.62 ile 0.86 arasında değiştiği belirtilmektedir.

Eğitimde GÜdülenme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması, Kara (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe çevirisi yapılan ölçek, 660 öğrenciye uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktörü analizi yapılmıştır. Türkçe formunda da ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0.84 olarak belirlenirken, birinci faktör için 0.79, ikinci faktör için 0.78, üçüncü faktör için 0.80 ve dördüncü faktör için 0.78 olarak belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin istatistiksel değerlerinin orijinalinkine yakın olduğu görülmektedir. Ancak, Türkçeye uyarlanan ölçeğin cevap kategorileri 3'lü Likert olarak değiştirilmiştir. Bu durumda ölçekten alınabilecek puanlar 12 -36 arasında değişmektedir. Her bir alt boyuttan alınabilecek puanlar da 3 ile 9 arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarını belirlemek için kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir (Kara, 2008).

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler kullanılarak (n= 137) *Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin* Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer Motivasyonsuzluk

boyutu için .86, Özdeşleşmiş Motivasyon boyutu için .44, İçe Yansıtılmış Motivasyon boyutu için .80, İçsel Motivasyon boyutu için .44 ve ölçeğin tamamı için .64 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Anababa ve Ergen İlişkileri Ölçeği (AB-EİÖ)

Anababa ve Ergen İlişkileri Ölçeği, Kaner (2000) tarafından, ergenlerin bildirimlerine dayalı olarak anne babaların çocuklarının davranışları üzerindeki doğrudan ve dolaylı kontrollerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin anne formunda 30, baba formunda 37 madde yer almaktadır. Bu iki formda 28 madde ortaktır. Maddelerin hem anne hem de baba tarafından yanıtlanabilmesi için iki sütun şeklinde düzenlenmiştir. Her madde numarasının yanında 5 seçenekli (5=her zaman, 4=sık sık, 3=ara sıra, 2=nadiren, 1=hiçbir zaman) yanıt şıkları bulunmaktadır. Yanıtlayıcılar, hem anneleriyle hem babalarıyla olan ilişkilerinde yaşadıklarının derecesini bu şıklara göre belirlemektedirler.

Ölçeğin faktör yapısını ve iç tutarlılığını belirlemek için, 15-18 yaşlarında 843 ergenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ergenlerin her bir maddede anne ve babaları için verdikleri yanıtlara, birbirinden bağımsız varimax rotasyonlu temel bileşenler analizi yapılmıştır (Kaner, 2000). Faktör analizi sonucunda ölçeğin anne formu için 7, baba formu için 8 faktör elde edilmiştir. Bir faktör dışında, diğer 7 faktör iki formda ortaktır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ve testi yarılama yöntemi ile incelenmiş, güvenilirlik katsayısı (anne için Cronbach Alfa .92, baba için ise .93) yeterli bulunmuştur (Kaner, 2000). Bu araştırmada hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin Anne boyutu için .92 ve baba boyutu için .96 olduğu görülmüştür.

### 3.3.4. Anababa Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Anababa Tutum Ölçeği (Parenting Style Inventory-PSI), Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, ana-baba tutumlarını kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere üç boyutta değerlendirmektedir.

**Kabul/ilgi boyutu** çocukların anababalarını ne derece sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlar. Ölçeğin 19. maddeye kadar olan tek numaralı 9 maddesi kabul/ilgi boyutunu ölçmektedir. Kabul/ilgi boyutundaki maddeler 4 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Bu boyutta Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

**Denetleme boyutu** çocukların anababalarını ne derece denetleyici olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlar. Denetleme boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddelerin ilk ikisi 7 dereceli, diğer maddeler ise 3 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Denetleme boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

**Psikolojik özerklik boyutu** anababanın demokratik tutumu ne derece uyguladıklarını ve çocuğun bireyselliğini ifade etmeye ne derece cesaretlendirildiklerini ölçmeyi amaçlar. Ölçeğin 19. Maddeye kadar olan çift numaralı 9 maddesi psikolojik özerklik boyutunu ölçmektedir. 12. maddenin dışındaki diğer maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Bu boyuttaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan ilk 18 madde 4 ile 1 arası puan almaktadır. 19. ve 20. maddeler 1 ile 7 arası puan (cevap “ hayır” ise 7 puan, “istediğim saate kadar” ise 1 puan) almaktadır. 21. - 26. Maddeler, 1 ile 3 arasında (1= Hiç çaba göstermez, 2= Çok az çaba gösterir, 3= Çok çaba gösterir) puanlanmaktadır. Yüksek puan, denetlemenin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türk örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test ve iç-tutarlılık güvenilirliği ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri için hesaplanmıştır. Her bir alt boyut ve üç grup için güvenilirlik katsayılarının .60 ile .93 arasında değiştiği bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında da bu yaş grupları için faktör yapısı incelenmiş ve ölçeğin orijinaline benzer biçimde yukarıda belirtilen üç boyutlu yapı ortaya çıkmıştır. Ancak, tüm gruplarda 3. maddenin madde toplam korelasyonu, 10. ve 16. maddelerin de üniversite öğrencileri grubunda faktör yük değerleri düşük bulunmuştur. Bu üç madde çıkarıldıktan sonra ölçek 23 maddeye indirilmiştir. Üniversite grubu için elde edilen ilk faktör kabul/ilgi/özerklik, ikinci faktör doğrudan denetim, üçüncü faktör ise dolaylı denetim olarak adlandırılmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin yalnızca kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutları kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçeğin kabul/ilgi boyutu için bu araştırmada hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı anne/baba için sırasıyla .81 ve .82, psikolojik özerklik boyutunda anne/baba için .69 ve .73 olarak hesaplanmıştır. Çocukların anababalarını ne derece denetleyici olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlayan denetleme boyutu ise bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Çünkü anababa denetimi, bu araştırmada kullanılan Anababa Ergen İlişkisi Ölçeği ile zaten ölçülmektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada verilerin toplanmasından önce ölçekleri uygulayabilmek için tek tek ölçekleri geliştiren veya uyarlayan kişilerden izin alınmıştır. Benzer biçimde, Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmış, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden de okullarda ölçek uygulayabilmek için yasal izin

alınmıştır. Gerekli tüm izinlerin alınmasının ardından veri toplama araçlarını uygulamak üzere okullara gidilmiştir.

Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim öğretim yılı II. yarısında Gaziantep'te devlet okullarında öğrenim gören 6. 7. 8. sınıf öğrencilerine ölçekler uygulanarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulaması sınıf ortamında ve araştırmacı kontrolünde yapılmıştır. Ölçeklerin uygulamasından önce katılımcılara hem sözel hem de yazılı olarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesinin esas olduğu bildirilmiş ve katılımcıların onayları alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması 25 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında öğrenciler tarafından sorulan her soruya cevap verilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

#### *3.5.1. Verilerin Analize Hazırlanması*

Araştırmada, verilerin istatistiksel analizlerine geçmeden önce veriler kontrol edilmiştir. Bu inceleme sırasında demografik bilgilerin toplandığı sorulara cevap vermeyen öğrencilerin %5'ten az olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, ölçeklerde de boş bırakılan madde oranının %5'ten daha küçük olduğu görülmüştür. Kayıp değer oranının %5'in altında olması göz önünde bulundurularak, Tabachnick ve Fidell'in de (2013) önerdiği gibi, bu değişkenler için ortalama değer atama yöntemi kullanılmıştır.

#### *3.5.2. Veri Analiz Teknikleri*

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler, öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre sınıflandırılmış, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra cinsiyet açısından herhangi bir fark

olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Ayrıca, yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak içsel güdülenme düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Son olarak, anababa-ergen ilişkisi ve anababa tutumu ile içsel güdülenme düzeyi arasında ilişki olup olmadığını görebilmek için bu değişkenler arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.





## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öncelikle verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

#### 4.1. Bulgular

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri ve veri toplamak amacıyla uygulanan ölçeklerden aldıkları puanların dağılımı, Çizelge 2’de topluca gösterilmiştir. Gruplararası karşılaştırma sonuçları ayrıca verilecektir. Burada belirtilmesi gereken bir husus, özellikle okuryazar olmayan anne sayısının (n=8) ve çalışan anne sayısının (n=7) az olması nedeniyle bu değişkenlere göre istatistiksel analiz yapılmamıştır. Annelerin eğitim düzeyleri için ilkököl ve ortaoköl birleştirilerek tek bir grup, Lise ayrı bir grup, yüksek öğrenim görenler de tek bir grup olarak analizlere dahil edilmişlerdir.

#### Çizelge 2

##### *Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı*

Değişkenler ve Düzeyler		İçsel GÜdülenme		Ana-baba Tutumu		Anne-Ergen İlişkisi		Baba-Ergen İlişkisi		Ebeveyn-Ergen İlişkisi	
		$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}$	$S_x$
Cinsiyet	Kız (n=81)	3.33	.74	104.17	17.26	126.66	21.70	144.12	33.43	270.79	46.81
	Erkek (n=56)	3.61	1.14	103.47	22.78	122.98	23.11	145.68	30.19	268.67	48.18
	Toplam (N=137)	3.44	.93	103.89	19.63	125.16	22.27	144.76	32.04	269.92	49.21
Sınıf	6 (n=51)	3.58	1.04	100.75	24.03	128.15	21.35	148.31	33.74	276.47	50.96
	7 (n=53)	3.36	.92	105.73	17.50	125.37	17.41	145.20	28.50	270.58	41.42
	8 (n=33)	3.35	.73	105.76	14.57	120.18	29.38	138.55	34.71	258.73	49.27
	Toplam (N=137)	3.44	.93	103.89	19.63	125.16	22.27	144.76	32.04	269.92	47.21
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor (n=7)	3.28	.76	100.86	12.89	133.28	9.79	139.42	46.29	272.71	47.36
	Çalışmıyor (n=129)	3.45	.94	104.16	19.98	124.69	22.77	144.97	31.43	269.66	47.55
	Toplam (N=136)	3.44	.93	103.89	19.63	125.16	22.27	144.76	32.04	269.92	47.41
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim (n=105)	3.52	1.02	103.80	19.55	249.33	45.18	291.14	61.48	540.48	90.67
	Lise (n=5)	3.40	.55	121.40	9.15	138.60	7.92	163.33	7.88	301.93	15.68
	Üniversite (n=2)	3.00	.00	106.00	11.31	132.50	.70	141.00	18.38	273.50	19.09
	Toplam (N=112)	3.44	.93	103.89	19.63	125.16	22.27	144.76	32.04	269.92	47.21

Çizelge 2’de yer alan bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin içsel güdülenme puan ortalamalarının ( $\bar{X}$ =3.33) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X}$ =3.61) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın kız öğrencilerin anababa tutumu puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =

104.17) ve ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeği puan ortalamasının ( $\bar{X}= 279.55$ ) erkek öğrencilerin anababa tutumu puan ortalaması ( $\bar{X}= 103.47$ ) ve ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeği puan ortalamasından ( $\bar{X}= 276.47$ ) daha düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyleri açısından ölçeklerden alınan puanların ortalamaları incelendiğinde sınıf düzeyi yükseldikçe her üç ölçeğe ait puan ortalamalarında düşüş gözlemlendiği görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, içsel motivasyon boyutunda en yüksek ortalamanın annesi “ilköğretim” mezunu olan öğrencilere, en düşük ortalamanın ise annesi “üniversite” mezunu olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Anababa tutumu ve ebeveyn-ergen ilişkisi puan ortalamalarında ise en yüksek ortalamanın annesi “lise” mezunu olan ergenlere, en düşük ortalamanın ise annesi “üniversite” mezunu olan ergenlere ait olduğu görülmektedir.

#### 4.1.1. Öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Ergenlerin okula karşı içsel güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin içsel güdülenme puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumu, bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin içsel güdülenme puanları ( $\bar{X}=3.61$ ,  $S_x=1.14$ ) ile kız öğrencilerin içsel güdülenme puanları ( $\bar{X}=3.33$ ,  $S_x=.74$ ) arasında fark vardır. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı, t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3

*Kız ve Erkek Öğrencilerin İçsel Güdülenmelerinin Karşılaştırılmasına Ait t-Testi Sonuçları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
Kız	81	3.33	1.14	1.749	135	.083
Erkek	56	3.61	.74			

Çizelge 3'te yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin içsel güdülenme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{(135)}=1.749$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.1.2. Öğrencilerde içsel güdülenme düzeyi, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İçsel güdülenme düzeyinin, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri, 6.sınıflar için ( $\bar{X}=3.60$ ,  $S_x =1.04$ ), 7.sınıflar için ( $\bar{X}=3.36$ ,  $S_x=0.92$ ) ve 8.sınıflar için ( $\bar{X}=3.35$ ,  $S_x =0.73$ ) olarak hesaplanmıştır. Grupların ham puan ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek boyutlu varyans analizi yapılmış, sonuçlar Çizelge 4'te verilmiştir.

#### Çizelge 4

*Katılımcıların Sınıf Düzeyleri Açısından İçsel Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına ait ANOVA Testi Sonuçları*

<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Gruplararası	1.756	2	.878	1.016	.365	---
Gruplarıçi	115.773	134	.864			
Toplam	117.530	136				

Çizelge 4'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin devam ettikleri sınıfa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F_{(2-134)}= 1.016$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri sınıflara göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.1.3 Öğrencilerde İçsel GÜdülenme, Anne Eğitim Düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin eğitimde güdülenme ölçeğinin içsel güdülenme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre içsel güdülenme puan ortalaması en yüksek grup, annesi “ilköğretim” mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.52$ ,  $S_x=1.02$ ) oluşan gruptur. İkinci sırada annesi “lise” mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X}=3.40$ ,  $S_x=0.55$ ) gelmektedir. En düşük ortalama ise annesi “üniversite” mezunu olan öğrencilere ( $\bar{X}=3.00$ ,  $S_x=0.00$ ) aittir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek boyutlu varyans analizi yapılmış ve ANOVA sonuçları Çizelge 5’de verilmiştir.

Çizelge 5

*Öğrencilerde İçsel GÜdülenmenin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3.581	5	.716	.823	.535	---
Gruplarıçi	113.949	131	.870			
Toplam	117.530	136				

Çizelge 5’teki ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ( $F_{(5-131)}=.823$ ;  $p>.05$ ). Diğer bir ifade ile ergenlerin anne eğitim düzeylerine göre içsel güdülenme düzeyleri farklılaşmamaktadır.

#### 4.1.4 Öğrencilerde içsel güdülenme, ebeveyn-ergen ilişkisi ve anababa tutumları arasındaki ilişkiler

Öğrencilerin (a) içsel güdülenme puanları ile (b) anababa tutumu ölçeğinden ve (c) ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

*İçsel güdülenme, anababa tutumu ve ebeveyn-ergen ilişkisi*

Değişkenler	İGÖ	ABTÖ	Ebeveyn-Ergen İlişkisi
<b>İçsel Güdülenme (İGÖ)</b>	1	-.168*	.014
<b>Anababa Tutum Ölçeği (ABTÖ)</b>		1	.428**

\*p<.05; \*\*p<.01

Çizelge 6'daki bulgular incelendiğinde öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri ile anababa tutumları arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu ( $r = -.168$ ;  $p < .05$ ) görülmektedir. Buna karşın içsel güdülenme düzeyi ile ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı ( $r = .014$ ;  $p > .05$ ) saptanmıştır. Araştırma kapsamında anababa tutumları ile ebeveyn-ergen ilişkisi arasında korelasyon da hesaplanmıştır. Bu iki değişken arasında da orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .428$ ;  $p < .01$ ).

## 4.2. Yorum

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek ayrı başlıklar altında (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, ebeveyn-ergen ilişkisi ve anne baba tutumu) yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Kısaca özetlemek gerekirse, bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre anababa tutumu ile ergen öğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = -.168$ ;  $p < .05$ ). Buna karşın içsel güdülenme ile ebeveyn-ergen ilişkisi ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r = .014$ ;  $p > .05$ ). Cinsiyet açısından incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin içsel güdülenme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ( $t_{(135)} = 1.749$ ;  $p > .05$ ). Benzer şekilde annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $F_{(5-131)} = .823$ ;  $p > .05$ ) görülmüştür. Yine öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin devam ettikleri sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği ( $F_{(2-134)} = 1.016$ ;  $p > .05$ ) bulunmuştur.

### 4.2.1. Cinsiyet ve öğrencilerde içsel güdülenme

Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre, içsel güdülenme düzeyinin öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Eryılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada da iyi oluş stratejilerini kullanma ile içsel güdülenme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunurken cinsiyetle içsel güdülenme arasında bu araştırmada olduğu gibi ilişki bulunmamıştır. Buna karşın, Villard ve

Öğülmüş (2015) tarafından Haiti’de yapılan araştırmada, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur. Haiti’de yapılan araştırmanın bulguları, bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir.

#### 4.2.2. Sınıf Düzeyi ve Öğrencilerde İçsel Güdülenme

Araştırmada öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin, devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonucuna göre, okula yönelik içsel güdülenme düzeyinin öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür. İçsel güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre fark göstermemesi, öğrencilerin yaş aralığının çok yakın olması ile açıklanabilir. Bilindiği gibi çalışma grubunda 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri yer almaktadır ve bu yaş farkı araştırma sonuçlarına yansımamış olabilir.

#### 4.2.3. Anne Eğitim Durumu ve Öğrencilerde İçsel Güdülenme

Araştırmada, öğrencilerde içsel güdülenme düzeyinin annelerinin eğitim düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Analiz sonucuna göre, okula yönelik içsel güdülenme düzeyinin anne eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, benzer çalışmaların sonuçları ile kıyaslandığında elde edilen bu sonucun çok farklı ve beklenmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Örneğin Amato ve diğerleri (2015) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, aile tipi (sadece anne ile ya da sadece baba ile yaşayan öğrenciler) ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, tek ebeveynli çocukların başarısı ve anababası ile yaşayanların başarısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak bekâr annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin başarısı arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Song (2016) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, evli, boşanmış ve bekar ebeveyn ile büyüyen çocukların başarı durumları üç ayrı grup olarak ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, evli ve boşanmış ebeveynler ile yaşayan öğrencilerin başarısı, hiç evlenmemiş tek anne ya da tek baba ile yaşayan öğrencilerin başarısına göre yüksektir. Ayrıca, O’Shea ve diğerleri (2017) tarafından

yapılan bir araştırmada güdülenme düzeyleri ile aile içi ilişkilerin etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre güdülenme ile sosyalleşme, kültürel etki ve sosyoekonomik düzey arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada anne eğitim düzeyine göre içsel güdülenme düzeyinin farklılık göstermemesi araştırmadaki çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.2.4. *ğrencilerin İçsel Güdülenme Düzeyi, Ebeveyn-Ergen İlişkisi Ve Ana-Baba Tutumu*

Bu araştırmada anababa tutumu, ebeveyn-ergen ilişkisi ve içsel güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ergenlerin anababa tutumları ile içsel güdülenme düzeyleri arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ergen ğrencilerin içsel güdülenme düzeyleri ile anababa tutumları arasındaki ilişkinin negatif yönde olması ebeveyn-ergen iletişim sorunlarından kaynaklanabilir. Çünkü ergenlik dönemindeki çocuklar ile oturup konuşmak, onları dinlemek, onlara konuşma firsatı vermek son derece önemlidir. O yüzden bu dönemdeki bireyler ile sağlıklı iletişim kurmak konuşmaktan daha çok dinlemek demektir. Aksi durumlarda bireyin denemeye çalışacağı çeşitli yollar söz konusudur. Örneğin, ergenler uzak bir şehirde niversite kazanıp ebeveynin sert davranışlarından uzak kalmayı isteyebilirler. Ayrıca, ergenlerin içsel güdülenme düzeyi ile anababa tutumu arasındaki ilişkinin negatif olması, ergenlik dönemdeki bireylerin kendilerini aşağılanmış ve değersiz hissetmelerinden kaynaklanabilir.

Fontaine ve diğerlerine (1994) göre ebeveyn ve ergen arasındaki ilişki, ergenlere ve ebeveynlere göre her zaman farklıdır. Bu dönemde gözlenen farklılık, niteliksel olmaktan çok nicelikselidir. Bu nedenle ergen öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar, kendi algıladıkları ilişki tarzına göre verilmiş olabilir. Ayrıca, bu dönemdeki bireyler ile güzel vakit geçirme, iletişim kurma ve onlara özel zaman ayırma hayati önemi taşır. Rigby ve diğerlerine göre (1992), içsel olarak güdülenen insanlar kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. z-belirleme kuramına göre ise başarı,



ilgi, eğlence, zevk, heyecan ve mutluluk getirdiği için bazı davranışları ya da aktiviteleri sergileyen insanlar içsel olarak güdülenmektedirler.

Bu bağlamda beklenen öngörü ile yapılan analiz arasındaki fark birkaç nedene bağlanabilir. Öncelikli olarak ölçeklerden kaynaklanabilen sorunlar söz konusudur. Özellikle Vallerand ve Thill'in (1989) geliştirdiği Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin (EMÖ) Fransızca özgün formu beşli likert tipi olmasına karşın Türkçe'ye uyarlanmasında üçlü likert tipi kullanılmasının kısıtlayıcı etkisi, ölçeğin güvenilirliğini düşürmüş olabilir. Ayrıca bu sonuçlar üzerinde bağlamın etkisi söz konusu olabilir, yani ergen öğrenciler için, ebeveynleri ile ilişkileri beklenilenden çok daha farklı algılanmış olabilir.

Hem yurt dışında hem yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, bu iki değişkeni bir arada ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak elde edilen sonuçlar düşünüldüğünde, ergen öğrencilerinin içsel güdülenme düzeylerinin ebeveyn-ergen ilişkisinin niteliğine göre değişmesinin normal olduğu düşünülebilir. İçsel güdülenmenin (Vallerand ve Thill, 1989), bireyin herhangi bir davranışa yönelik içten hissettiği ve/veya aldığı zevkten kaynaklandığı vurgulanmıştır. Bu nedenle okula karşı içsel güdülenme düzeyleri, ebeveyn-ergen ilişkisinin niteliğine göre farklılık göstermeyebilir.

Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı dikkate alındığında anketi sınıf ortamında doldurmaları, birbirlerinden etkilenme olasılığı, otorite figürü olan öğretmen ve anket uygulayıcı ile aynı ortamda anketin uygulanması gibi etkiler katılımcıların anketi yanlı doldurmalarına neden olmuş olabilir. Anketin uygulandığı Gaziantep bölgesi dikkate alındığında, ölçeğin Türkçe formunun yeterince anlaşılmamış olma olasılığı da söz konusu olabilir. Anababa tutumları ile ebeveyn-ergen ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olması, bu iki değişkenin ortak yönlerinin bulunmasıyla ve ölçeklerde de benzer soruların yer almasıyla açıklanabilir. Tutumların bir yansıması olarak ilişkilerin gelişmesine, ergen bireyin

sorunlarını çözebilen ebeveyn ile olumlu iletişim geliştirebilen ergen bir birey arasındaki ilişki örnek verilebilir.

Bu çalışma için elde edilen verilerin tamamı ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinden toplanmıştır ve çalışma grubu sadece ergenlerden oluşmaktadır, ebeveynlerden veri toplanmamıştır. Bu çalışma sadece ergenlerin ebeveynlerine yönelik algılarına dayanmaktadır. Ancak ölçekler çift yönlü bir iletişimi içerdiği için sadece ergenlerden alınan veriler yanlılığa sebep olmuş olabilir. Yılmaz (2000) tarafından yapılan çalışmada da benzer sorunlarla karşılaşmıştır. Hoffman'a (1982) göre ergenler ve ebeveynler sorunlu veya sorunsuz her ortamda birlikte değerlendirilmelidir. Bu sınırlılığı aşmak için bundan sonra yapılacak çalışmalarda hem ebeveynlerin hem de çocuklarının katılabileceği çift yönlü değerlendirme formlarının oluşturulmasının ya da kullanılmasının, literatürde bu konudaki eksikliğe önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın sınırlılıklarından biri de verilerin tamamının, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden toplanmış olmasıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaş aralığının çok yakın olması bu araştırmada ciddi bir sınırlılık yaratmış gibi görünmektedir. Bu dönemde ebeveyn-ergen ilişkilerinde ortaya çıkan değişimlerin gözlemlenebilmesi için yaş aralığının daha geniş tutulması gerekebilir.

Son olarak, Musaoğlu ve Güre'nin (2005) bulgularına göre, algılanan anne kontrolü yalnızca orta ergenlik dönemindeki kızların özerklik gelişiminde etkili olmaktadır. Söz konusu çalışmada 6 ve 7. sınıf öğrencileri örneklemin bir kısmını oluşturmakta ve bu örneklem grubu bu çalışmanın örneklemiyle uyumaktadır. Bu sonuçlara göre çalışmanın örneklemini oluşturan ilk ergenlik döneminde bu kontrolün henüz sonuçlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Ergen öğrencilerin cinsiyetine ve öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcılarının içsel güdüleme düzeyinin cinsiyete göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların okula yönelik içsel güdüleme düzeylerinin devam ettikleri sınıf düzeyine göre değişmediği, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anababa tutumu ile ergen öğrencilerin okula karşı içsel güdülenme düzeyi arasında negatif ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Ancak, ebeveyn-ergen ilişkisi ile ergen öğrencilerinin okula yönelik içsel güdülenme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aşağıda, uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik olmak üzere iki ayrı grupta önerilerde bulunulmuştur.

Alan uygulayıcılarına yönelik öneriler:

1. Anababa tutumu ile öğrencilerde içsel güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde, ebeveyn-ergen ilişkisi ile içsel güdülenme arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Oysa literatür bilgilerine göre bu değişkenlerin içsel güdülenme açısından fark yaratması beklenir. Başka bir deyişle, destekleyici anababa tutumlarının ve olumlu ebeveyn-ergen ilişkisinin, öğrencilerin güdülenmesini dışsal düzenlemeden içsel güdülenmeye doğru değiştirecek en önemli faktörler olduğu çıkarılması yapılabilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların bu görüşü desteklememiş olması, anababa tutumunun ve

ebeveyn-ergen ilişkisinin niteliğinin önemsiz olduğu anlamına gelmez. Bu değişkenlerin daha farklı ve geniş gruplar üzerinde araştırılması, bu arada da destekleyici anababa tutumlarının ve olumlu ebeveyn-ergen ilişkilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

2. Ergenlerin içsel güdüleme düzeylerinin artırılması için, anababalara bu konuda eğitim verilebilir. Anababalara verilen bu eğitimlerin çocuklarının güdülenme düzeylerini etkilemiş biçimleri yeni araştırmalar ile araştırılabilir.
3. Öğrencilerin içsel güdülenme düzeyinin sınıf düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Bu durumda sınıf farkı gözetmeksizin bütün ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik, ebeveyn-ergen ilişkileri konusunda eğitim verilebilir.
4. Bu araştırmanın çalışma grubu sadece bir ille sınırlıdır. Bu nedenle aynı araştırma daha geniş bir örneklem ve birden fazla şehirde tekrarlanabilir.

Benzer konularda araştırma yürütmek isteyen araştırmacılara yönelik ise aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitimde içsel güdülenme, üzerinde yeterince araştırma yapılmamış bir konudur. Türkiye’de ana-baba tutumu ve ebeveyn-ergen ilişkisi ile güdülenme değişkenlerini birlikte ele alan araştırma daha önce yapılmamıştır. Değişkenler arasındaki etkileşimi de ortaya çıkarabilmek için bu türden yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Benzer araştırmalar, diğer eğitim kademelerinde de yapılmalıdır.
3. Araştırmada ele alınan değişkenler, Türkiye’nin farklı bölgelerinden oluşan daha geniş ve çeşitlilik içeren bir çalışma grubu ile tekrar incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkuş, O. İ, Ay, Z. S., ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim 2011, Cilt 36, Sayı 162*.
- Alikaşifoğlu, M. (2005). Adolesana yaklaşım. *Türk Pediatri Arşivi*, 40: 191-8.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In: Murchison, C., Ed., *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, MA, 798-844.
- Amato, P. R., Patterson, S., ve Beattie, B. (2015) Single-Parent Households and Children's Educational Achievement: A State-Level Analysis.
- Andersen, S. L., ve Teicher M. H. (2008), Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. Department of Psychiatry, McLean Hospital and Harvard Medical School, 115 Mill Street, Belmont, MA 02478, USA.
- Bahçivan, R., ve Gençöz, T. (2005). Aile İlişkileri Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Tutumunu ve Kendilik Değerinin Gençler Tarafından Belirtilen Davranış Problemleri İle Olan İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61-74.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 1996, 67, 3296-3319.
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Part 2).
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Bean, R. A., Barber, K., ve Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth. *Journal of Family Issues October 2006 vol. 27 no. 10 1335-1355*.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Blair K., Shaywitz J., Smith B. W., Rhodes R., Geraci M., Jones M., McCaffrey D., Vythingam M., Finger E., Mondillo K., Jacobs M., Charney D. S., Blair R. J., Drevets W. C., ve Pine DS. (2008) *Response to emotional expressions in generalized social phobia and generalized anxiety disorder: evidence for separate disorders. American Journal of Psychiatry*. 2008;165:1193–1202.

- Boiché, J., ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417- 430.
- Bouffard, T., Vezeau, C., ve Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire: différence entre garçons et filles et selon les matières. Presse universitaire de France, vol. 58, No. 4, pp. 395-409. ISBN: 0013-7545.
- Çençen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi: Yaz 2008*, 6(3), 415-431.
- Choquet, M., ve Ledoux, S. (1994). Adolescents, La documentation Française, 1994.
- Cloes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, No. 2/2004.
- Cloes, M., Ledent, M., ve Pieron, M. (2004). Motiver pour éduquer, un éclairage qualitatif. In, G. Carlier (Dir.) *Montpellier : Editions AFRAPS*. 65-73.
- Darnon, B., ve Butera, F. (2001). But d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et de validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année psychologique 2005*, vol. 105, No. 1, pp. 105-131.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Review*, 15, 389-425.
- Deci, E. L., ve Ryan, R., M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Dede, Y., ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim 2004*, Cilt 26, Sayı 134, Sayfa 49-54.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G., ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye'de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: *Ankara örnekleme. Bilig/Kış 2005*, Sayı 32, Sayfa 83-108.
- Dielman, T. E., Barton, K., ve Cattell, R. B. (2012). Relationships Among Family Attitude Dimensions and Child Motivation.
- Dilek, H., ve Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt:14, Sayı: 3, Sayfa 95-109.

- Duclos, G. (2010). La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir. *La collection du CHU Sainte-Justine*. ISBN: 978-2-89619-235-9.
- Eagly, A. H., ve Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Erbil, N. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Temmuz-Ağustos-Eylül 2006. Cilt 3, Sayı 10, ISBN: 1303-0256*.
- Erkan, Z. (2001). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin anababa tutumlarına ilişkin nitel bir araştırma.
- Ersarı, G., ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2012 16 (1): 81-101*.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmadan öğretilen beklentiler ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 25, Sayfa 1-18*.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., ve Baron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology, 30, 331- 358*.
- Fenouillet, F. (2003). Motivation, Mémoire et Pédagogie. *L'harmattan, 2003. ISBN: 2-7475-4546-6*.
- Fenouillet, F. (2001). La motivation à l'école. *Lille 3 UFR de science de l'éducation 2001*.
- Fontaine, A. M. (1994). Fonctions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants perspectives des adolescents. *Pratiques et relation intrafamiliale. ISBN: 2-8041-1774-X*.
- French, D. C., Eisensberg, N., Sallquist, J., Purwono, U., Lu, T., ve Sharon, C. (2013). Parent-Adolescent relationships, religiosity, and the social adjustment of Indonesian muslim adolescents. *Journal of family psychology, vol. 27, No. 3, 421-430*.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, Ü. A. (2012). Sosyal bilimleri dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi. Cilt 22, Sayı 2, Sayfa 116-125*.
- Güre, A.; Sayıl, M., ve Uçanok, Z. (2002). Ergenliğe Geçişte Bilgilendirmenin Ergenin Bilgi Düzeyi ve Benlik Algısına Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17(50), 47-58*.
- Hassey, F. (2016). Affluent Mexican immigrant parents' perceptions of child-parents relationship training. *International, journal of play therapy, vol. 25, No. 3, 114-123*.
- Hofman, J. E., Beit-Hallahmi, B., ve Hertz-Lazarowitz, T. (1982). Self concept of Jewish and Arab adolescents in Israel. *J. Personal. Social Psychol. 43: 786-796*.

- Holland, O. W. G., ve Holden, W. G. (2016). Changing orientations to corporal punishment. *Psychology of violence*, vol. 6, No. 2, 233-242.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., ve Pourtois, J. (2006). La relation école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, No. 3, pp. 649-664.
- İlhan, T. (2015). Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları. 3. Bölüm: Öz Belirleme, pp. 75-109. ISBN 978-605-318-068-5.
- John Wang, C. K. J., Nikos L. D. C., Christopher M. S., ve Biddle, J. H. S. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology* (2002), 72, 433–445 2002.
- Kail, R. V., Cavanaugh J. C. (2010). *Human Development: A Lifespan View* (5th ed.). Cengage Learning. p. 296. ISBN 0495600377.
- Kaner, S. (2000). Kontrol Kuramına Dayalı Ana-Baba ve Ergen İlişkileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (33), 1-2.
- Kapçı, E. G., Uslu, R., ve Küçüker, S. (2005-2006). “0-6 Yaş Türk Çocuklarında “Erken Gelişim Evreleri Ölçeği” ve “Erken Gelişim Evreleri: Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği” nin Uyarlanması” TÜBİTAK.
- Kara, A. (2008) Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, (9) 2: 59-78.
- Karaköşe, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Journal of Theory and Practice in Education* 2006, 2(1), 3-14. ISBN: 1304- 9496.
- Kındap, Y. (2008). Anneden Algılanan Kontrolün Niteliği ile Ergenin Psikososyal Uyumu ve Arkadaşlıkları Arasındaki İlişkiler: Benlik Değerinin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23 (61). 92-107.
- Kim, Y. S., Wang, Y., Weaver, S. J., ve Liu, C. (2014). Measurement equivalence of the Language-Brokering Scale for Chinese American adolescents and their parents. *Journal of family psychology*, vol. 28, No. 2, 180-192.
- Kumar, R., (2011). Araştırma Yöntemleri. Yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi. 3.baskı. Edge Akademi/İstanbul. ISBN: 978-605-5152-20-8.
- Lamborn, S., Dornbusch, S. Steinberg, L., ve Mounts, N. (1991). Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment Across Various Ecological Niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Luthar, S. S., ve Ciciolla, L. (2016). What it feels like to be a mother: Variations by children's developmental stages. *Developmental psychology*, vol. 52, No. 1, 143-154.



- Maccoby, E. E., ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol.4. New York: Wiley.*
- Musaoğlu, C., ve Güre, A. (2005). *Ergenlerde Davranışsal Özerklik ile Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler.* Türk Psikoloji Dergisi, 20(55), 79-94.
- O'Shea, S., May, J., Stone, C., ve Delahunty, J. (2017), Trailblazing: Motivations and Relationship Impacts for First-in-Family Enabling Students.
- Özen, D. (2009). Ergenlerde Anneden Algılanan Kabul/İlgi ile Benlik-Algısı Arasındaki İlişki: Babadan Algılanan Kabul/İlginin Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24). 28-38.
- Ranjit, K. (2011). *Research Methodology: A step-by-step guide for beginners.* 3rd Edition. ISBN:978-605-5152-20-8
- Rhodes, R. E., Spence, J. C., Berry, T., ve Deshpande, S. (2016). Understand Action Control of Parental Support Behavior for Child Physical Activity. *Health psychology, vol. 35, No. 2, 131-140.*
- Rigby, C. S., Deci, E.L., Patrick, B. C., ve Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic – extrinsic dichotomy, self – determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 3, 165 – 185.
- Royer, E., ve Deslandes, R. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social, vol. 43, No. 2, 63-80.*
- Sarazzin, P., Pelletier, L., ve Deci, E. L. (2016). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. Research Gate, 2016.
- Sayıl, M. (2002). Yaşam boyu gelişim. *Psikolojiye Giriş.* (1. Baskı) içinde (341-406). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Schwarz, N., ve Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. *Blackwell of handbook of social psychology. Oxford, UK: Blackwell, pp. 436-457.*
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının ana baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt VII, Sayı 1, 1-19.*
- Slavin, R. E. (2012). *Educational Psychology. Theory and practice.* 10th Ed. Published by Pearson Education.
- Smetana, J., ve Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 187–228. New York: Wiley.
- Smith, S. M., Reynolds, J. E., ve Fincham, F. D. (2016). Parental Experiences of Racial Discrimination and Youth Racial Socialization in Two-Parent African American Families. *Cultural diversity and ethnic minority psychology, vol. 22, No. 2, 268-276.*

- Stattin, H., Persson, S., ve Burk, W. J. (2011). Adolescents' perceptions of the democratic functioning in their family. *European psychologist*, vol. 16 (1): 32-43
- Steinberg, L., ve Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review Of Psychology* 2001.52:83-110.
- Steinberg, L., ve Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. (2011). "Adolescence", 9th ed. 101. New York, NY: McGraw-Hill.
- Stevens, L. E., ve Fiske, S. T. (1994). Intention. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 2, pp. 675-681). San Diego: Academic Press.
- Tabachnick, G. B., ve Fidell, L. S. (2013) *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). California University - Northridge: Pearson.
- Topaloğlu, K. (1989). Ana-baba tutumlarının ve bazı sosyo-ekonomik faktörlerin lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.*
- Topçu, Y., ve Uzundumlu, A. S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt 8, Sayı 2, ISBN 1303-5134.
- Totan, T., ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* (8) 2: 53-68.
- Uluğdalı, P. N., ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk psikoloji yazıları, Haziran 2009, 12 (23), 14-24.*
- Ulutekin, S. (1976). Çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba çocuk ilişkileri anababa davranışlarıyla çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.*
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44:319-330.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., ve Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Blais, M. R. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

- Vecho, O., Schneider, B., ve Zaouche-Gaudron, C. (2006). Qualité des relations enfant-parent au sein des familles homoparentales recomposées. *Dialogue* 2006/3, p. 81-89. DOI 10.3917/dia.173.0081.
- Ventura, A. K., ve Birch, L. L. (2008). Does parenting affect children's eating and weight status? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 5, 55.
- Verreault, M., Verret, C., Massé, L., ve Lageix, P. (2011). Impact d'un programme d'interventions multidimensionnel conçu pour les parents et leur enfant ayant un TDAH sur le stress parental et la relation parent-enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2011, vol. 43, No. 3, 150-160.
- Villard, D., ve Öğülmüş, S. (2015). The Study of Intrinsic Motivation of Haitian Middle and High School Students. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Uluslararası Eğitim Kongresi 13-15 Mayıs 2015" Yayımlanmamış.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, Vol 90(2), Jun 1998, 202-209.
- Wolf, P. (2010). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice (2nd ed.)*. ASCD.
- Xi S. (2016). Diverging Mobility Trajectories: Grandparent Effects on Educational Attainment in One- and Two-Parent Families in the United States.
- Yaman, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, Sayı 52, Sayfa 615-638.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, Sayfa 793-815.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(1). 99-118.
- Yılmaz, A. (2000). Anne- Baba Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3). 160-172.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 1-24.
- Yılmaz, H., ve Çavaş, H. P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim online* 6(3), 430-440.
- Yavuzer, H. (2010). Çocuk Psikolojisi (32. Baskı). *İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Zehraoui, A. (1998). Les relations entre famille d'origine étrangère et institution scolaire: Attentes et malentendus. *Ville-Ecole-Intégration*, numéro 114. Paris.

## EKLER

### Ek 1.

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma anne-babanızla olan ilişkilerinizin okula yönelik içsel motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektedir. Ölçekteki bütün sorulara içtenlikle yanıt vermeniz ve yardımınız bizim için çok önemlidir. Sorular yüksek lisans tezimiz için, toplu olarak değerlendirilecektir, bilginiz gizli tutulacaktır. İşbirliğiniz ve araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Djems VILLARD  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Psikolojisi Bölümü  
İletişim adresi : Jamesgnm1@gmail.com

1. Şehriniz:.....2.Okulunuzun adı:.....

3. Yaşınız:..... 4.Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

5.Sınıfınız: ( ) 6. Sınıf ( ) 7. Sınıf ( ) 8. Sınıf

6.Evde kim(ler) le birlikte yaşıyorsunuz?

- ( ) Annemle ve babamla birlikte yaşıyorum  
( ) Sadece annemle birlikte yaşıyorum  
( ) Sadece babamla birlikte yaşıyorum  
( ) Diğer (belirtiniz).....

7.Anneniz çalışıyor mu? ( ) Evet ( ) Hayır ( ) Emekli

Evet ise mesleği:.....

8.Babanızın çalışıyor mu? ( ) Evet ( ) Hayır ( ) Emekli

Evet ise mesleği:.....

9.Annenizin eğitim düzeyi:

- ( ) Okuryazar değil  
( ) Okuryazar  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Yüksekokul  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü

10.Babanızın eğitim düzeyi:

- ( ) Okuryazar değil  
( ) Okuryazar  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Yüksekokul  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü

## Ek 2. Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ)

**Acıklama:** Aşağıda, okula devam etmenize neden olabilecek çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Bu nedenle, vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

	Evet	Fikrim Yok	Hayır
A1. Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.			
A2. Okul ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı yapıyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
A3. Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.			
A4. Okulda verilen ödevlerimi yapınca mutlu oluyorum.			
B1. Kendi iyiliğim için okula gidiyorum			
B2. Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
B3. Okula öğretmenim ve ailem istedikleri için gidiyorum.			
B4. Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum.			
C1. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.			
C2. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını dinliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum.			
C3. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını, öğretmenim ve ailem istediği için dinliyorum.			
C4. Öğretmenlerimin sınıfta söylediklerini dinlediğimde mutlu oluyorum.			

# 1 Motivation extrinsèque – identifiée  
(tanımlanmış)

# 2 Amotivation

# 3 Motivation extrinsèque – introjectée

# 4 Motivation intrinsèque

Dışsal Motivasyon – tanımlayıcı

Motivasyonsuzluk

Dışsal Motivasyon yansıtılmış

içsel motivasyon





#### Ek 4. Anne- Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün,

Tamamen benziyorsa 4; biraz benziyorsa 3; benzemiyorsa 2; hiç benzemiyorsa 1 yazınız.

<i>Annem</i>	<i>Babam</i>		
		1.	<i>Herhangi bir sorunun olduğunda, eminim bana yardım eder.</i>
		2.	<i>Büyüklerle tartışmamam gerektiğini söyler.</i>
		3.	<i>Yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlar.</i>
		4.	<i>Herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söyler.</i>
		5.	<i>Bazı konularda “<b>sen kendin karar ver</b>” der.</i>
		6.	<i>Derslerimden ne zaman düşük not alsam, kızar.</i>
		7.	<i>Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, bana yardım eder.</i>
		8.	<i>Kendi görüşünün doğru olduğunu bu görüşleri onunla tartışmamam gerektiğini söyler.</i>
		9.	<i>Benden bir şey yapmamı istediğinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklar.</i>
		10.	<i>Her tartıştığımızda bana “<b>büyüdüğün zaman anlarsın</b>” der.</i>
		11.	<i>Derslerimden düşük not aldığımda, beni daha çok çalışmam için destekler.</i>
		12.	<i>Yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verir.</i>
		13.	<i>Arkadaşlarımı tanır.</i>
		14.	<i>İstemediği bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranır ve küser.</i>
		15.	<i>Sadece benimle konuşmak için zaman ayırır.</i>
		16.	<i>Derslerimden düşük notlar aldığımda, öyle davranır ki suçluluk duyar ve utanırım.</i>
		17.	<i>Birlikte hoşça vakit geçiririz.</i>
		18.	<i>Onu kızdıracak bir şey yaptığımda, onunla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermez.</i>



Aşağıdaki ifadeleri önce anneniz sonra babanız için cevaplayınız. Size uygun olan kutunun içine çarpı(X) işareti koyunuz.

**19.** Genel olarak anneniz okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarınızla bir yere gitmenize izin verir mi?

**Evet**

**Hayır**

Eğer cevabınız **Evet** ise,

aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verir (Pazartesi-Cuma arası)?

20:00'den önce


22:00 – 22:59 arası


20:00 – 20:59 arası

23:00 ya da daha geç

21:00 – 21:59 arası

İstediğim saate kadar

**20.** Genel olarak anneniz hafta sonları gece arkadaşlarınızla bir yere gitmenize izin verir mi?

**Evet**

**Hayır**

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verir?

20:00'den önce


22:00 – 22:59 arası


20:00 – 20:59 arası

23:00 ya da daha geç

21:00 – 21:59 arası

İstediğim saate kadar

Annemiz aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterir?

**Hiç çaba göstermez**

**Çok az çaba gösterir**

**Çok çaba gösterir**

**21.** Eğer gece bir yere gittiyseniz nereye gittiğinizi,

**22.** Boş zamanlarınızda ne yaptığınızı,

**23.** Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığınızı,


Annemin aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgisi vardır?

**Bilgisi yoktur**

**Çok az bilgisi vardır**

**Çok bilgisi vardır**

**24.** Eğer gece bir yere gittiyseniz nereye gittiğinizi,

**25.** Boş zamanlarınızda ne yaptığınızı,

**26.** Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğinizi,


**Ankara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı**  
**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Sizi Djems VILLARD tarafından yürütülen “Ebeveyn Tutumu ve Ebeveyn-Ergen İlişkisinin Çocukların Okula Yönelik İçsel Motivasyonu Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı içsel motivasyon düzeyi, ergen öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının, içsel motivasyonu ana-baba tutumuna göre ve ebeveyn-ergen ilişkisine göre değişip değişmediğinin değerlendirilmesidir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmada toplam 400 öğrenci ile yürütülecektir. Bu araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı ve telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, araştırmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "**ortak havuza**" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya *jamesgnm1@gmail.com* e-posta adresi ve *05545320139* numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya söyleyiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

**Velinin:**

Adı-Soyadı:

İmzası:

Tarih:...../...../2016

**İletişim bilgileri:**

Telefon:.....e-posta:.....

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;  kabul ediyorum  kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler:**

**Adı ve Soyadı:** Djems VILLARD

**Doğum Tarihi:** 28.02.1984

**İletişim Bilgileri:** Kıbrıs Caddesi 33/1 Topraklık Mahallesi 06590, Çankaya, ANKARA

**E-Posta Adresi:** jamesgnm1@gmail.com, djemsvillard@ankara.edu.tr

**Cep:** +90 554 532 01 39

### **Öğrenim Durumu:**

Derece	Bölüm / Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Psikoloji / Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi	Ankara Üniversitesi	2013-2014

### **İş Deneyimi:**

Unvan	Görev Yeri	Yılı
İngilizce Öğretmeni	Tema Koleji	2016-2016
İngilizce Öğretmeni	English Time	2014-2017
Stajyer psikolog	Ümitköy Rehalibitasyon merkezi ve bakımevi	2011-2012

### **Sertifikalar:**

TEFL (Teacher of English a Foreign Language) 2016

TESOL (Teaching English to Speaker of Other Languages 2016

### **Kitaplar:**

Enpotans Yon Lekol An Kreyol an Ayiti (Haiti’de Anadilde Eğitimin Önemi) 2012

Türkiye’de Yabancı Olmak (Ankara 2017)

I kissed The Bride (Gelini Öptüm) – Basım aşamasında.