



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

ERGENLERİN KİMLİK GELİŞİMİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE UMUDUN
İLİŞKİSİNDE PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN ARACI ROLÜ

Goncagül PALA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

ERGENLERİN KİMLİK GELİŞİMİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON VE UMUDUN
İLİŞKİSİNDE PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARIN ARACI ROLÜ

MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL NEEDS IN THE RELATIONSHIP OF
ADOLESCENT IDENTITY DEVELOPMENT, ACADEMIC MOTIVATION AND
HOPE

Goncagül PALA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Goncag¼l PALA'nın hazırladığı "Ergenlerin Kimlik Gelişimi İle Akademik Motivasyon
Ve Umudun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Aracı Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz
tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim
Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Tuncay ERGENE

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Meliha TUZG¼L DOST

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nur DEMİRBAŞ
ÇELİK

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 01/07/2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin kimlik gelişimi ile akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolünün test etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli'nin 371.000 nüfuslu bir ilçedeki 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 480 gönüllü lise öğrencileri oluşturmuştur. Bu kapsamda Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği (KGBÖ), Temel Psikolojik İhtiyaçlar – Lise Formu (TPİ-LF), Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), Sürekli Umut Ölçeği (DHS) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi, lise türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (tek yönlü anova) yapılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünün incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlar olan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ayrı ayrı aracı değişken olarak ele alındığı üç farklı yapısal eşitlik modeli testi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre puanlar bazı boyutlar hariç cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; lise türüne göre puanlar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizi bulgularına göre kimlik gelişiminin içsel yatırımda bulunma boyutu hariç diğer boyutlar ve değişkenler arasındaki ilişkiye temel psikolojik ihtiyaçlar aracılık ettiği görülmüştür. Çalışmanın sınırlılıklar, araştırmacılar ve uygulamacılar için öneriler tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: kimlik gelişimi, temel psikolojik ihtiyaçlar, umut, akademik motivasyon, öz belirleme

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of basic psychological needs in the relationship of adolescent identity development, academic motivation and hope. Participants of the study were 480 volunteering high school students attending to four different high schools in the Gebze district of Kocaeli, Turkey, during the academic year of 2018-2019. Dimensions of Identity Development Scale (DIDS), Basic Psychological Needs Scale- High School Form, Academic Motivation Scale (AMS), Dispositional Hope Scale (DHS) and the Personal Information Form were administered as data collection tools. This descriptive study utilized Structural Equation Modeling for data analysis. The independent variable of the study was identity development while basic psychological needs, academic motivation and hope were dependent variables. First, one-way ANOVA, and t-test was used to examine whether students' scores significantly differed according to grade, type of school and their gender. Then, the role of psychological needs in the relationship of adolescent identity development, academic motivation and hope was examined. Each of the three psychological needs was examined separately. Thus, three structural equation models were tested. With few exceptions, most of the variables did not differ according to grade or gender while most did differ according to type of high school attended. The structural equation modeling revealed that psychological needs mediated the relationships among all the variables and all dimensions of identity development except commitment making. Findings, limitations and implications for researchers and practitioners were discussed.

Keywords: identity development, basic psychological needs, hope, academic motivation, self-determination

Teşekkür

Üniversite lisans eğitimi dönemimden bunu yana her zaman yanımda olan, kendimi tanımama, hayatıma yön vermeme yardım eden; sadece akademik alanda değil hayatımın her alanında destek olan, zorluklarla baş etme gücü veren, ne zaman motivasyonum azalsa her daim beni motive eden, umutsuzluğa kapıldığım anda beni cesaretlendiren, bana güvenen, özellikle tez yazma sürecini benim için daha keyifli hale getiren, sabır ve ilgiyle ne zaman kendisine ihtiyaç duysam destek olan kıymetli hocam Doç. Dr. İbrahim KEKLİK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizinle çalışmaktan büyük keyif aldım, pek çok şey kattınız hayatıma. İyi ki varsınız, kendimi çok şanslı hissediyorum, umarım tekrar birlikte çalışma fırsatı bulurum.

Tezimin yapılandırma aşamasına ve istatistiksel analizlerine yardım eden, farklı analiz yöntemlerini öğrenmemi sağlayan, büyük bir sabırla sorularımı cevaplayan, değerlendirmeleri ve önerileriyle bana ışık tutan, büyük katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Nur DEMİRBAŞ ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alan, önemli katkılar ve öneriler sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuncay Ergene, Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Dr. Öğr. Üyesi Nur DEMİRBAŞ ÇELİK ve Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ'a teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, bana hem psikolojik danışman hem de araştırmacı olmayı öğreten, hayatımın en güzel dönemini yaşamamda katkısı olan tüm Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyelerine çok teşekkür ederim.

Üniversiteye başladığım günden itibaren her anı birlikte yaşadığım, beraber gülüp beraber ağladığım, sevincimi üzüntümü paylaştığım, hem lisans hem de yüksek lisans eğitimine birlikte başlayıp birlikte bitirdiğimiz canım arkadaşım Psk. Dan. Serpil TUNCER'e sonsuz teşekkür ederim. Hayatımın her alanında yanımda oldun, beni sabırla dinledin, motivasyonumun ve enerjimin tükendiği anlarda motive ettin, sadece akademik konularda değil her konuda destek olup yardım ettin. Bana bu güzel dostluğunu sunduğun için çok teşekkür ederim, iyi ki hayatımdasın.

Yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar yanımda olan, bilgileriyle bana ışık tutan, her daim motive eden, yardımlarını esirgemeyen, deneyimlerini ve önerilerini paylaşan değerli arkadaşım Uzm. Psk. Dan. Orhan AĞAÇCI'ya teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni her koşulda destekleyen, bana güvenen, bugünlere gelmemi sağlayan, hayallerime ve hedeflerime ulaşmam için beni motive eden, sevgilerini bir an olsun eksik etmeyen, ailenin insan hayatındaki yerinin ne kadar önemli olduğunu görmemi sağlayan canım annem Yaşar PALA'ya, canım babam İlyas PALA'ya, canım ağabeyim Mustafa PALA ve canım ablam Ulviye YILDIRIM PALA'ya ve biricik yeğenim İlyas PALA'ya sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız, iyi ki hayatımdasınız. Sizi çok seviyorum.

İçindekiler

Öz	ii
Abstract	iii
Teşekkür	iv
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Kimlik Gelişimi	9
Öz Belirleme Kuramı	23
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	25
Umut	40
İlgili Araştırmalar	45
Bölüm 3 Yöntem	50
Çalışma Grubu	50
Veri Toplama Süreci	51
Veri Toplama Araçları	51
Verilerin Analizi	56
Bölüm 4	58
Bulgular ve Yorumlar	58

Cinsiyete Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut	58
Sınıf Düzeyine Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut	61
Lise Türüne Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut	64
Betimsel İstatistik Bulguları	73
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	94
Sonuç	94
Tartışma	95
Öneriler	109
Kaynaklar.....	112
EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci).....	129
EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli)	130
EK- C: Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği Örnek Maddeleri.....	131
EK- Ç: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeleri.....	132
EK- D: Akademik Güdülenme Ölçeği Örnek Maddeleri	133
EK- E: Sürekli Umut Ölçeği Örnek Maddeleri	134
EK-F: Kişisel Bilgi Formu.....	135
EK- G: Ölçeklerin Kullanım İzinleri	136
EK- H: Özerklik Ölçme Modelinin Örtük Değişkenlerine Ait Ve Örtük Değişkenlerin Birbiri Arasındaki Korelasyon Değerleri	138
EK- I:Yeterlik Ölçme Modelinin Örtük Değişkenlerine Ait Ve Örtük Değişkenlerin Birbiri Arasındaki Korelasyon Değerleri	139
EK-İ: İlişkisellik Ölçme Modelinin Örtük Değişkenlerine Ait Ve Örtük Değişkenlerin Birbiri Arasındaki Korelasyon Değerleri	140
EK-J: Model 1 – Özerklik-Ölçme Modeli	141
EK-K: Model 2 – Yeterlik-Ölçme Modeli.....	142

EK- L: Model 3 – İlişkisellik-Ölçme Modeli	143
EK-M: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	144
EK-N: MEB İzni	145
EK-O: Etik Beyanı	146
EK-Ö: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	147
EK-P: Thesis Originality Report	148
EK-R: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	149

Tablolar Dizini

Tablo 1 Erikson'un Psikosoyal Gelişim Kuramı'nın 8 Evresi	13
Tablo 2 Luyckx ve Arkadaşlarının Kimlik Statüleri Modeli	23
Tablo 3 Katılımcıların Demografik Özellikleri	50
Tablo 4 Cinsiyete Göre Kişilerin KGBÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5 Öğrencilerin AGÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 6 Öğrencilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 7 Öğrencilerin SUÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 8 Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin KGBÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 9 Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin AGÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 10 Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 11 Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin SUÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 12 Lise Türüne Göre Öğrencilerin KGBÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	65
Tablo 13 Lise Türüne Göre Kişilerin AGÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	67
Tablo 14 Lise Türüne Göre Öğrencilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	68
Tablo 15 Okul Türüne Göre Öğrencilerin SUÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları.....	70
Tablo 16 Modellere Ait Örtük ve Gözlenen Değişkenler.....	73
Tablo 17 Ölçe Modellerine Ait Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Varyans, Min. ve Max. Değerleri	74
Tablo 18 Özerklik Ölçme Modeli'ne Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , T, R2 ve Standart Hata Değerleri	74

Tablo 19 Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri	75
Tablo 20 Örtük Değişkenlere Ait t Değerleri	76
Tablo 21 Özerklik Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri.....	76
Tablo 22 Özerklik YEM'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R ² ve Standart Hata Değerleri	77
Tablo 23 Özerklik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri	80
Tablo 24 Model 2'ye Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R ² ve Standart Hata Değerleri	81
Tablo 25 Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri	82
Tablo 26 Örtük Değişkenlere Ait T Değerleri	82
Tablo 27 Yeterlik Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri.....	83
Tablo 28 Yeterlik YEM'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R ² ve Standart Hata Değerleri	84
Tablo 29 Yeterlik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri	86
Tablo 30 Model 3'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R ² ve Standart Hata Değerleri	87
Tablo 31 Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri	88
Tablo 32 Örtük Değişkenlere Ait t Değerleri	89
Tablo 33 İlişkisellik Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri.....	89
Tablo 34 İlişkisellik YEM'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R ² ve Standart Hata Değerleri	90
Tablo 35 Yeterlik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri	93

Şekiller Dizini

Şekil 1. Marcia ve Luyckx ile arkadaşlarının geliştirdiği modellerin kimlik boyutları	21
Şekil 2. Motivasyon düzeyleri, davranışı düzenleme biçimleri ve nedensellik odağı	32
Şekil 3. Model 1-Özerklik'e ait YEM	79
Şekil 4. Model 2 – Yeterlik'e ait YEM	85
Şekil 5. Model 3 – İlişkisellik'e ait YEM	92

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AGÖ: Akademik Güdülenme leği

BK: Bilgiyi Kullanma

İYB: İçsel Yatırımda Bulunma

İY: İçsel Yatırımla zdeşleşme

K: Keşif

KA: Kendini Aşma

KGB: Kimlik Gelişiminin Boyutları leği

BK: z Belirleme Kuramı

SDA: Seçeneklerin Derinlemesine Araştırmaları

SGA: Seçeneklerin Genişlemesine Araştırmaları

SSA: Seçeneklerin Saplantılı Araştırmaları

SU: Sürekli Umut leği

TPI: Temel Psikolojik İhtiyaçlar leği

U: Umut

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ergenlik dönemi pek çok değişikliğin yaşandığı, çoğu kez sancılı bir dönem olduğu yaygın olarak bilinmektedir. Çocukluktan ergenliğe geçiş bir dizi biyolojik, bilişsel ve sosyo-duyuşsal değişimi içermektedir. Bu değişimlerle birlikte ergen, kariyer planını belirlemede, kim olduklarına karar vermede ve nasıl bir yaşam istediğine dair araştırmalar yapmaktadır. Yapılan araştırmalar ergenlikten yetişkinliğe adım atmanın belirtilerini göstermektedir (Santrock, 2016).

Alanyazın incelendiğinde gelişim dönemleriyle ilgili en temel bilgilerin Freud'un geliştirdiği Psikoseksüel Gelişim Kuramı'na dayandığı görülmektedir. Psikoseksüel Gelişim Kuramı yaşamı oral (yaşamın ilk yılı), anal (1-3 yaş), fallik (3-6 yaş), gizil (6-12 yaş) ve genital dönem (12 yaş ve sonrası) olmak üzere 5 döneme ayırmaktadır (Corey, 2008). Bir diğer gelişim kuramı ise Erikson tarafından geliştirilen Psikososyal Gelişim Kuramı'dır. Erikson yaşamı bebeklik, ilk çocukluk, oyun çağı, okul çağı, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere sekiz döneme ayırmakta ve her dönemde çözülmesi gereken bir çatışmanın olduğunu ifade etmektedir (Erikson, 1963). Ergenlik döneminde bakıldığında çözülmesi gereken çatışmanın kimlik duygusuna karşı rol karmaşası olduğu görülmektedir. Erikson (1968) kimlik kazanım sürecinde ergenlik dönemine odaklanmaktadır. Bu dönemde ergen, bir yandan kim olduğunu sorgulamakta, değişimlere uyum sağlamaya çalışmakta, bir yanda da toplumun beklentileriyle kendi istekleri arasında denge kurmaya çalışmaktadır. Bu süreçte kimlik bunalımı yaşanmakta, bu kimlik bunalımı kimlik duygusunun gelişmesi, askıya alma, rol karmaşası, kimlik dağınıklığı ve ters kimlik şeklinde sonuçlanabilmektedir (Erikson, 1963; 1968; 1984).

Birey, yaşamının her döneminde varlığını devam ettirebilmek için fiziksel ve psikolojik bazı ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Hayatta kalma, güvenliğini

sağlama, beslenme, neslin devamı için üreme gibi ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar olarak görülürken, anlamlı ilişkiler kurma, ait olma, sevme/sevilme, başarma, özgürlük, saygınlık, ilgi ve yeteneklerini kullanma, özerklik, bağlılık, kabul edilme bağımsızlık gibi ihtiyaçlar da psikolojik ihtiyaç olarak ifade edilmektedir. Bu ihtiyaçların bir kısmı yaşamın devam etmesi için karşılanması gereken zorunlu ihtiyaçlar olarak kabul edilmektedir. Diğer ihtiyaçlar ise bireyin hayatını daha anlamlı hale getirmesine, iyi oluşunu korumasına, yaşamdan zevk almasına, hayata dair belirlediği hedeflere ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Alanyazında ihtiyaçlara dair farklı kuramlar yer almaktadır. Bunlardan biri de Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)'dir. Kuram; günlük hayatın devam etmesi, bireyin gelişmesi ve ruh sağlığının yerinde olması için gerek duyulan üç farklı ihtiyaçtan söz etmektedir (Ryan, 1995). Temel psikolojik ihtiyaçlar olarak ifade edilen "özerklik, yeterlik ilişkisellik" in evrensel olduğu öne sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Diğer psikolojik ihtiyaçların tamamının bu üç ana kategoriye yerleştirilebileceği savunulmaktadır. Özgürlük ve bağımsızlık ihtiyacı özerklik kategorisine; anlamlı ilişkiler kurma, ait olma, sevme/sevilme, bağlılık ve kabul edilme ilişkisellik kategorisine; başarma, saygınlık, ilgi ve yeteneklerini kullanma ise yeterlik kategorisine yerleştirilebilmektedir. Bireylerin gelişim dönemlerine göre çok sayıda olan psikolojik ihtiyaçları değişse bile en temel olan bu üç psikolojik ihtiyaç her dönemde aynı kalmaktadır.

Birey temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama sürecinde pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Kimi zaman var olan problem çözme becerileri ve yaşantılar zorluklarla baş etmeyi kolaylaştırırken kimi zaman da bireyin kaygı, stres, çaresizlik, öfke gibi duygular hissetmesine yol açıp ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanlık tarihi bu zorluklarla baş etme çabaları ve olumsuz yaşantılarla dolu olduğu için psikoloji bilimi de ortaya çıktığı andan itibaren psikopatoloji odaklı olmuş, normalden sapan davranışlara ve bunların tedavisine yönelmiştir. Uzun yıllar bu bakış açısıyla pek çok kuram ortaya çıkmış, tedavi ve terapi süreci bu yönde ilerlemiştir. Bunun bir sebebi de problem durumlarına odaklanmanın daha aciliyet arz etmesidir. 1940'lı yıllardan itibaren insancıl bakış açısının ortaya çıkmasıyla birlikte psikopatoloji, klinik ve davranışçı bakış açısı yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Abraham Maslow, Carl Rogers ve diğer hümanistik psikologlar yeni perspektif kazandırmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise bireylerin güçlü yanlarını

vurgulayan, var olan işlevselliği artırmaya odaklanan yeni bir yaklaşım; pozitif psikoloji ortaya çıkmıştır. Kurucuları Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi ve Christopher Peterson olarak kabul edilen bu yaklaşım hastalıklar ya da insanın eksik yanları üzerinde durmak yerine insanı güçlendirme ve insanın kapasitesini geliştirme üzerinde odaklanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin ortaya çıkıp gelişmesiyle birlikte bireyin iyilik hali daha ön plana çıkmış; umut, gelecek yönelimli olma, özsaygı, algılanan kontrol, sorumluluk, psikolojik sağlamlık, öznel iyi oluş gibi kavramlar önem kazanmıştır.

Gerek kimlik arayışının getirdiği kararsızlık, endişe ve kaygı gerekse psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan güçlükler ergenlik dönemini daha da zorlu bir süreç haline getirmektedir. Bu dönemde ergenin olumlu ve güçlü yönlerine odaklanmak, iyi oluş düzeyini artırmak güçlüklerle baş etmede destek olmaktadır. Bu doğrultuda ergenlere umut aşılacak, umutlu bakış açısı kazandırmak kıymetli hale gelmektedir. Umut, Türk Dil Kurumu'nun yayımladığı güncel sözlükte "ummaktan doğan güven duygusu" ve "olması beklenen veya olacağı düşünülen şey" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2006). Bir başka şekilde ifade edilecek olursa umut, bireyde var olan en yaşam enerjisidir. Usta'ya (2013) göre umut, insanlara geleceğe yönelik olarak olumlu beklentilere sahip olma duygusunu vermekte; geleceğe dair bir amaç belirleyip amaca yönelik olmayı, enerji ve motivasyonu amaçları gerçekleştirmek için kullanılmasına yardımcı olmaktadır.

Ergenlik dönemi kimlik gelişiminin başladığı, yetişkinlik yaşamına hazırlanıldığı bir dönem olmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde ergenin yaşama dair umutlu bakış açısı oluşturması, fizyolojik ihtiyaçlarının yanında psikolojik ihtiyaçlarının da doyurulması sağlık ve başarılı bir kimlik gelişimi açısından önem taşımaktadır. Gerek akademik gerekse diğer alanlarda amaç belirleyip bu amaç motive olmak, motivasyonsuzluğunu ortadan kaldıracak çalışmalarda bulunmak başarılı bir kimlik gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bireyin "Ben kimim?", "Ne istiyorum?", "Bu hayattan beklentilerim neler?" gibi sorulara cevap vermesi kolay bir süreç olmamaktadır. Bu sorulara cevap aranırken bir yandan da pek çok güçlük de karşı karşıya kalınmaktadır. Bu bağlamda ergenin umutlu bakış açısına sahip olması, geleceğe dair hedefler belirlemesi, hedeflere ulaşmak için harekete geçmesi, motivasyonun olması kendine dair soruları cevaplama ve güçlüklerle baş etme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ergenlik döneminde yerine getirilmesi gereken en önemli gelişimsel görevlerinden biri kimlik gelişimi olarak kabul edildiğinde temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, akademik motivasyon ve umut düzeyini nasıl etkilediğini belirlemek, ergenlerin daha sağlıklı ve başarılı bir kimlik gelişim süreci geçirmelerine yardımcı olmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. 2018 yılının TÜİK verilerine göre ülke nüfusunun %15,6'sını genç nüfus olduğu göz önüne alındığında ergenlerin iyi oluşunu, umutlu bakış açısı kazandırmayı, kariyer planlamalarını destekleyen çalışmalar yapılması sağlıklı bir ergenlik süreci geçirilmesi, toplumların daha sağlıklı hale gelmesi, ülkedeki gençlerin istihdam edilmesi ve güçlenmesi açısından önemli ve faydalı olmaktadır.

Bu dönemde yaşanan çok yönlü ve hızlı değişimlerle beraber ergenlerin risklere ve olumsuz etkilenmelere daha açık hale geldiği yaygın olarak bilinmektedir. Kendi kararlarını kendi özgür iradesiyle almak isteyen, hedeflerini ve seçeneklerini kendisi belirlemek isteyen bireyin zaman zaman ailesiyle iletişimi zayıflamakta, akranlarıyla problem yaşayabilmektedir. Dolayısıyla çaresizlik, umutsuzluk, güvensizlik, yalnızlık gibi duygular yaşayabilmektedir (Ünalın, Apayadın Kaya, Akgün, Yıkılkan ve İşgör, 2007). Yaşanan bu duygular ve beraberinde getirdiği güçlükler ergenler için verilen birinci basamak ruh sağlığı hizmetlerini ve okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerli hale getirmektedir. Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı'na (2011) göre okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan psikososyal ve önleme çalışmaları gerek çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişiminde gerekse sağlıklı bir toplumun meydana gelmesinde rol oynamaktadır.

Kimliğin gelişmesi, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, akademik motivasyonun sağlanması ve umut aşılması bireyden bireye farklılık göstermesinin yanı sıra lise türüne göre de farklılık gösterebilmektedir. Ülkemizde resmi olarak fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip liseleri olmak üzere beş lise türü bulunmaktadır (<http://ogm.meb.gov.tr>, 2018). Bu lise türleri hakkında aşağıda kısaca bilgi verilmektedir.

Fen liseleri, fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yükseköğrenime hazırlamaktadır. Öğrencileri araştırmaya yöneltmeyi amaçlayarak yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmektedir. Sosyal Bilimler Lisesi; sosyal bilimler ve edebiyat alanında ihtiyaç duyulan nitelikli bilim adamlarını yetiştirmek, zekâ düzeyleri ile edebiyat ve sosyal bilimler alanlarındaki ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencileri bu alanda yükseköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır. Bunlara ek olarak siyaset ve bürokrasiye kültürlü; devleti ve demokrasiyi iyi tanıyan, ona işlerlik kazandıracak elemanları yetiştirmektedir.

Anadolu Lisesi'nin amaçları; öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamaktır. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde öğrencilere, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon verilmesini ve en az bir yabancı dil öğretilmesini amaçlayan, öğrencileri hem hayata, hem de yüksek öğrenime hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Anadolu sağlık meslek liseleri, teknik ve endüstri meslek liseleri, güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi gibi okullar Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri olarak tek bir çatı altında toplanmıştır. Anadolu İmam-Hatip Liseleri, İmamlık, Hatiplik ve Kur'an Kursu Öğreticiliği konularında görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan ortaöğretim sistemi içinde yer alan, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Kimlik gelişim süreci, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, umutlu bir bakış açısı kazanımı her ne kadar birey odaklı olsa da ergenin çevresinde bulunan aile, akran gibi sosyal çevrenin büyük rolü bulunmaktadır. Bu çalışmada ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik motivasyon ve umut arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü incelenmesi hedeflenmiştir. Bu ilişkilerle ilgili alanyazının zenginleşmesi, psikolojik danışmanlar, eğitimciler ve ebeveynlerin bu zorlayıcı dönemde ergenlere destek olmalarına ışık tutacaktır.

Bu nedenle, bu araştırmanın problemi, kimlik gelişimi sürecindeki ergenlerin umut ve motivasyon düzeyleri üzerindeki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların rolünün belirlenmesi olarak tanımlanmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel amacı ergenlerin kimlik gelişimi ile akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolünün test edilmesidir. Bununla birlikte katılımcıların kimlik gelişimi boyutlarının, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma, akademik motivasyon ve umut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler aşağıdaki gibidir.

Alt problemler. Yapılan çalışma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Cinsiyete göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmakta mıdır?

2. Sınıf düzeyine göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmakta mıdır?

3. Lise türüne göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık bulunmakta mıdır?

4. Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişki özerklik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

5. Kimlik gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişki özerklik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

6. Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişki yeterlik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

7. Kimlik gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişki yeterlik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

8. Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişki ilişkisellik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

9. Kimlik Gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişki ilişkisellik aracılığıyla sağlanmakta mıdır?

Sayıtlar

Öğrencilerin ölçekleri dürüst ve samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

Katılımcıların kimlik arayış sürecinde oldukları varsayılmıştır

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin Gebze ilçesinin sınırları içerisindeki çeşitli liselerde öğrenim gören ergenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu mesleki ve teknik lise, Anadolu kız imam hatip lisesinde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrenciler olduğu için bu lise türlerinden edinilen verilerle sınırlıdır.

Kimlik gelişimi, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Temel psikolojik ihtiyaçlar, Öz Belirleme Kuramı temelinde geliştirilen Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Akademik motivasyon kavramı Akademik Güdülenme Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Umut kavramı Sürekli Umut Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçekler öz bildirim dayalı ölçekler olduğu için veriler, katılımcıların kendilerine dair algılarıyla sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçekler arka arkaya uygulandığı için öğrencilerin son ölçekleri daha özensiz doldurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

Tanımlar

Kimlik gelişimi. Bireydeki ve toplumdaki değişimlerle oluşan, biriciklik duygusunun sürekliliğine vurgu yapılan kavramdır (Erikson, 1968).

Temel psikolojik ihtiyaçlar. Öz Belirleme Kuramı'nda yer alan, içsel motivasyonun sağlanması ve sürdürülmesi, öz belirleme düzeyinin artması için giderilmesi gereken ihtiyaçlardır (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik. Bireyin bir davranışı kendi isteği ve iradesiyle gerçekleştirmesidir (Deci ve Ryan, 1985b).

Yeterlik. Bireyin kişisel ve sosyal yaşamındaki etkileşimlerinde ve ilişkilerinde kendisini etkili hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985b).

İlişkiselik. Bireyin çevresiyle etkileşimde bulunmasını, onlarla tatmin edici ve anlamlı ilişkiler kurmasıdır (Baumestier ve Leary, 1995).

Öz belirleme. Bireyin harekete geçmek için motivasyonlu olması, kendi iradesiyle bir davranışı sergilemesi, davranışın sorumluluğunu almasıdır (Deci ve Ryan, 2000).

İçsel motivasyon. Bireyin bir davranışı ondan aldığı doyum duygusundan dolayı gerçekleştirmesidir (Deci ve Ryan, 1985b).

Dışsal motivasyon. Bireyin davranışı belirli bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirmesidir (Ryan ve Deci, 2000c).

Motivasyonsuzluk. Kişinin harekete geçmek, davranışı gerçekleştirmek için istekli olmamasıdır (Ryan ve Deci, 2017).

Akademik motivasyon. Akademik alana dair görev ve sorumlulukların yerine getirilmesindeki istek ve güçtür (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Umut. Bireyin amaçlarını belirlemesini, amaçlarına ulaşmak için gerekli motivasyona sahip olmasını ve amacına ulaşabilmesi için uygun yollar bulabilmesini içeren bilişsel süreçtir (Snyder, Harris ve diğerleri, 1991).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Kimlik Gelişimi

Kimlik gelişimi doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bununla birlikte kimliğin gelişiminde ergenlik dönemi ön plana çıkmaktadır. Steinberg (2013) bu durumun nedenlerinden biri olarak ergenlik döneminde gerçekleşen kimlikteki değişikliklerin, bireyin kendini nasıl hissettiğinin, değişimlerin ne kadar anlamlı olduğunu tam olarak anlama yeteneğine sahip olduğu bir zamanda, yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılmasını ifade etmektedir. Ayrıca kimlikte önemli değişiklikler çocukluk döneminde meydana gelse de, ergenlerin bu değişiklikler konusunda çok daha bilinçli olduğunu eklemektedir. Bu bölümde kimlik kavramına dair tanımlamalar ele alınmış ve kimlik gelişimini farklı bakış açılarıyla ele alan bazı kuram ve model açıklanmıştır.

Kimlik kavramı. Kimlik, bireyin varlığını ortaya koyan bir süreç olması açısından yıllar boyu felsefe, psikoloji, sosyoloji, edebiyat gibi alanların çalışma konusu olmaktadır. Psikoloji alanında ise özellikle gelişim ve sosyal psikolojinin ilgi alanı içine girmektedir. Alanyazına bakıldığında kimliğin farklı alanlarda çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Bu tanımlarda her alanın kimliğe dair vurguladığı noktanın farklı olduğu dikkat çekmektedir.

Psikoloji bilimi kimlik kavramını tanımlarken “ben kimim?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu soruya cevap arama süreci ise oldukça zordur. Alanyazında kimlik kavramına benzer olan, kimi zaman kimlik yerine kimi zaman da kimlikten farklı anlamda kullanılan bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlara ben, benlik, kendilik, kişilik ve kimlik (I, self, self concept, personality, identity) gibi kavramlar örnekler verilebilmektedir. Bu kavramların ortak noktasına bakıldığında bireyi diğer bireylerden farklı kılan duygu, düşünce ve davranışların bütünü, diğer bir ifadeyle her bireyin tutumlarının farklı olduğu görülmektedir.

Türk Dil Kurumu (2006) kimliği “toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kişi olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Kimlik kavramı ile ilgili kapsamlı çalışma yapan en önemli araştırmacılardan biri olan Erikson kimlik kavramını, oluşturduğu Psikososyal Gelişim Kuramı içinde ele almakta, kimlik gelişiminin bireydeki ve toplumdaki değişimlerle birlikte

oluşturduğunu öne sürmektedir. Kimliği bilinç ve süreç olarak incelemekte; bilinci bireyin kendine özgü oluşuna, süreci ise bireyin yaşantısının süreklilik göstermesi olarak ifade etmektedir (Erikson, 1968). Kuramında kimliği, yaşam boyu devam eden gelişimsel evreler olarak tanımlamakta ve en önemli evrenin ergenlik dönemi olduğunu ileri sürmektedir (Erikson, 1963,1968). Bunun yanında ergenlerin kimlik keşif sürecinde aşk, iş ve dünya görüşü olmak üzere üç alanda denemelerde bulunduğunu, bu denemelerin kimlik keşfinin temeli oluşturduğunu savunmaktadır (Atak, 2010). Erikson'a (1984) göre kimlik kişinin algıladığı öz imgesi ile duyuları, duyguları ve kişilik özelliklerini kapsamaktadır.

Kroger (2004) kimliği, yaşam döngüsünün çeşitli aşamalarında değişmez bir şekilde bireyin kendisiyle diğer olarak kabul edilenler arasında denge kurma olarak tanımlamaktadır. Cote (1996) kimliği, kişilerin benlik tanımlamaları ile farklı yönlerinin öne çıktığı; kişisel, sosyal ve ego kimliği olmak üzere her bireyde üç çeşit kimlik türünün bulunduğunu ifade etmektedir. Sosyal kimlik bireyin sosyal ilişkilerde gösterdiği kimlik, kişisel kimlik kişilerarası ilişkilerle edindiği deneyimler, ego kimliği ise bireye özgü özelliklerin barındırdığı öznel duyguları içeren kimliktir. Schwartz ve diğerlerine (2011) göre kimlik yaşam rolleri ve kişisel standartlar için içsel yatırım (commitment) örüntülerinin oluşturulması ve araştırılması sürecini yansıtmaktadır. Adams ve Gullotta (1989) kimliğin, kendilikteki değişimlerle oluştuğunu ve kişiliğin temelini oluşturan bazı işlevleri yerine getirdiğini ifade etmektedir (Akt.; Pekşen Süslü, 2002). Bu işlevler; bireyin kim olduğunu sorgulaması, gerçekliğin yapılandırılmasına yön vermesi, seçenekler arasından tercih yaparak kişisel kontrol duygusu sağlaması ve bireyin değerleri, inançları arasında bağdaşım kurması olarak belirtilmektedir. Kimliğin yaşam boyu süreklilik arz eden bir kavram olduğunu öne süren araştırmacılardan biri olan Dereboy (1993) kimlik kavramından söz etmenin birey olarak eşsiz ve kendine özgü bir şekilde var olma anlamına geldiğini öne sürmektedir.

Tüm bu tanımlara bakıldığında kimliğin farklı yönleri olduğu, öne çıkan noktaların farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte hemen hepsi kimliğin süreç içinde geliştiğini, süreklilik arz ettiğini ve bireye özgü, biricik olduğunu vurgulamaktadır.

Kimlik gelişimini farklı bakış açılarıyla ele alan pek çok kuram ve model bulunmaktadır. Aşağıda bu kuram ve modellerden en temel olanları açıklanmıştır. Açıklanan kuram ve modeller, araştırmanın kimlik gelişimine dair kuramsal alt

yapısını oluşturan Beş Boyutlu Kimlik Biçimlenmesi Modelinin dayanağını oluşturmaktadır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı. Erikson, Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramını temel alıp bazı noktalara kendi bakış açısını getirerek Psikososyal Gelişim Kuramı'nı oluşturmuştur. Freud'un kuramındaki odak noktalar çocukluk yaşantıları ve cinsellik olmakta, yaşam evrelerini ergenlik dönemine kadar ele almaktadır. Erikson ise odak noktasını toplumsal ögeler olarak belirlemekte ve yaşam evrelerini genişleterek doğumdan ölüme kadar tüm yaşamı kapsayan, sekiz evrenin olduğu bir kuram oluşturmaktadır. Bu kuram bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve toplumsal gelişimini birlikte ele almakta ve bunlar arasında bağlantılar kurmaktadır.

Erikson'un kuramında bazı temel kavramlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki *aşamalı oluşum ilkesidir (epigenetic principle)*. Bu ilkeye göre organizma önceden belirlenmiş adımlara ve temel zemine göre gelişmektedir (Erikson, 1963). Temel zeminin bütünü oluşturulan pek çok parça bulunmakta ve her bir parça belirli bir zamanda ön plana çıkmaktadır. Bu kavram, gelişimin evreler halinde gerçekleştiğini vurgulamakta, gelişim sürecinde her bir evre birbirini etkileyerek bir sonraki evreye geçişte rol oynamaktadır (Erikson, 1984).

Kuramdaki diğer kavramlar *bölge (zone)* ve *organ işlev biçimi (organ mode)* kavramlarıdır. Bölge, organizmanın gelişim evresine uygun beden bir bölümünü temsil etmektedir. Organ işlev biçimi, gelişim evresine uygun beden bölgesinin davranışını ve kişilerarası ilişki örüntüsünü belirtmektedir. Bu kavramlar Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramındaki her gelişim dönemindeki cinsel haz bölgesine dair temel işlevlerine benzemektedir. Aradaki fark ise Erikson'un bu işlevlerin tek bir bölgeye değil, tüm organizmada var olduğunu öne sürmesidir (Erikson, 1984). Örneğin anal dönemdeki organ işlev biçimi içe alma (incorporation) olarak ortaya çıkarken anal dönemde içte tutma (retention) olarak görülmektedir. *Toplumsal işlev örüntüsü (social modality)* ise gelişim evresine uygun beden bölgesinin ve davranış biçiminin toplumsal çevre ile kişiler arası ilişkiler etkileşim içinde olmasını ifade etmektedir (Erikson, 1984).

Erikson'un kuramının temelini oluşturan bir diğer kavram *psikososyal bunalımdır (psychosocial crisis)*. Kuramda insan yaşamı 8 evreye ayrılmakta, her bir evrede çözülmesi gereken bir çatışma olduğu öne sürülmektedir. Bu çatışmaların

içinde biri olumlu biri olumsuz iki zıt uç bulunmaktadır. Birey bulunduğu evrede bu çatışmayı çözmeye çalışmaktadır ve her çatışma diğer evreleri de etkilemektedir. Bununla birlikte bu çatışmalar tamamen çözülmekte, iki uç arasında denge kurularak psikososyal bunalım sağlıklı atlatılmaktadır (Erikson, 1963,1984).

Erikson, kuramında kimliği çeşitli türlere ayırmış ve kimliğe dair farklı kavramlar tanımlamıştır.

Ego kimliği, yaşamın ilk dönemlerinde bebeğe bakan kişi ile bebek arasında alma verme niteliğinde bir ilişkinin oluşması ve bebek kendisiyle ilgili farklı algılar geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu algılar egosunun temelini ve ego kimliğinin basit halini oluşturmaktadır. Ego kimliği her birey için öznel bir nitelik taşımaktadır ve dinamiktir. Doğumdan itibaren yaşanan özdeşimlerle bağlantı kurulması yoluyla ego kimliği kazanılmaktadır. Bununla birlikte sadece çocukluk özdeşimlerinden ibaret olduğu anlamına gelmemektedir (Erikson, 1963, 1984). *Ego kimliği duygusu*, bireyin erken dönemlerde daha basit olan, sonrasında yeni rollerle yeniden biçimlenen kimliğine olan güveni ve buna dair bireyin kendilik algılarının aynılık ile sürekliliğini ifade etmektedir (Erikson, 1984). Yaşamın ilk yıllarında filizlenmeye başlayan kimlik duygusu ergenlik döneminde gelişmekte ve çevrenin yüklediği toplumsal anlamlarla kimlik duygusu bütünleşmektedir. Bu çerçevede ergen kendine özgü duygu, düşünce, davranış, tutum ve hedeflerini oluşturmaktadır. Tüm bu açıklamalara bakıldığında kimliğin gelişim sürecinde değişmez oluşu, tutarlılığı ve devamlılığı vurgulanmaktadır.

Erikson kimliğe dair tanımlamalar yaparken ego kimliğinin sosyal (toplumsal) kişisel kimlik ve kişisel kimlik olmak üzere iki bileşenden oluştuğunu öne sürmektedir. *Sosyal kimlik*, bireyin sosyal çevresiyle etkileşime girmesi sonucunda edindiği başkalarının gözünde aynılık ve süreklilik duygusunu test etmesi ve gözlemesini ifade ederken *kışisel kimlik*, insanın geçmişi ve geleceğine dair beklentilerini temel alan bir aynılık ve süreklilik algısını ifade etmektedir (Erikson,1968). Eriksoun'un kuramında kimliğe dair yaptığı tanımlamalara bakıldığında kimliğin; birey, toplum ve zaman olarak bütünleşmiş yapıların tamamı olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Bütünleşmiş yapı farklı koşullarda farklı sosyal çevrede, geçmiş ve gelecekte bir bütün olarak aynı kişi olmayı devam ettirmesi, dinamik bir yapıda olması anlamına gelebilmektedir.

Psikososyal Gelişim Kuramı'nda her yaşam dönemine ait gelişim evresi ve bunlara karşılık gelen kimlik duygusu bulunmaktadır. Daha önce de ifade edildiği

gibi her evrede bir o evreye ait çatışmaları temsil eden olumlu bir olumsuz uç ve kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Tablo 1’de Psikososyal Gelişim Kuramın 8 evresi görülmektedir (Erikson, 1963).

Tablo 1

Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı’nın 8 Evresi

Yaşam Dönemleri	Psikososyal Gelişim Evresi	Kimlik Duygusu
Bebeklik	Temel Güven / Güvensizlik	“Ben Bana Verilenim”
İlk Çocukluk	Özerklik / Utanç, Kuşku	“Ben oluşturduğum şeyim”
Oyun Çağı	Girişimcilik / Suçluluk	“Ben olacağımı hayal ettiğim şeyim”
Okul Çağı	Çalışkanlık / Aşağılık Duygusu	“Ben öğrenebildiklerimin tümüyüm”
Ergenlik	Kimlik Duygusu / Rol Karmaşası	“Ben kimim?”
Genç Yetişkinlik	Yakınlık / Yalıtılmışlık	“Biz sevebildiklerimizin tümüyüz”
Yetişkinlik	Üretkenlik / Durgunluk	“Ben ürettiğim şeyim”
Yaşlılık	Ego Bütünlüğü / Umutsuzluk	“Ben geride bırakabildiklerimim”

Erikson’un, gelişim evreleri içinde ergenlik dönemini kapsayan evreye ayrı bir önem verdiği bilinmektedir. Kimlik gelişiminin olgunlaşmaya başlaması, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimle birlikte ergenin çok yönlü değişime uğraması, önceki evrelerde çözülemeyen çatışmaların yeniden ele alınmasına olanak sağlaması önem vermesinin sebepleri olarak görülmektedir (Pekşen Süslü, 2002).

Kimlik duygusuna karşılık rol karmaşası. Soyut düşünmenin gelişmesi, kendine ve çevreye dair sorgulamaların artmasıyla birlikte çocukluktan ergenliğe geçiş başlamaktadır. Bu geçiş beraberinde kimlik gelişimini de getirmektedir. Erikson (1968) kimlik gelişiminin ergenlikte başlayıp biten bir süreç olmadığını, yaşam boyunca devam ettiğini, ancak ergenlik döneminde gelişimin daha yoğun olduğunu ifade etmektedir. Ergenlik dönemindeki birey kim olduğunu, duygusal ve fiziksel değişiminin sebebini, çocuk mu yoksa yetişkin mi olduğunu, bu zamana kadarki yaşantısını, gelecekte ne yapmak istediğini sorgulamaktadır. Bedenindeki hızlı değişimleri, duygularındaki yoğunlukları fark etmektedir. Bu farkındalıkla beraber başkalarının gözünde nasıl göründüklerine daha çok önemsemektedirler. Bu önemseyiş ergenin, ailesinden uzaklaşıp bağımsız birey olmaya ihtiyaç duymasını ve kimliğinin şekil alma sürecinde arkadaşlık ilişkilerini temel almasını beraberinde getirmektedir (Erikson,1968). Bu dönemdeki genital olgunlaşma ve

fizyolojik değişimlerin hızlı olması, ergenlerde bunlarla baş etme sorununu da beraberinde getirmektedir (Erikson, 1984). Bedensel ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra bilişsel kapasitelerinde de ciddi bir gelişimin olması ergenlerde kendini sorgulamayı daha da artırmaktadır. Kendilerine dair sorgulamanın yanı sıra iş, evlilik ve geleceğe dair karar almaları gerektiğinin de farkına varmaktadırlar (Atak, 2010). Kimliğin bilişsel, duygusal, cinsel ve toplumsal yönlerinin yanı sıra mesleki yönü de ergenlik döneminde gelişmeye başlamaktadır. Dolayısıyla bireyin geleceğe dair meslek seçimi, hedefleri ve kariyer planı kimliğinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Pekşen Süslü, 2002). Bununla birlikte ilgi, yetenek ve değerlerinin farkında olup meslek seçimine karar vermek ergen için kolay bir süreç olmamaktadır. Gerek kişilik özellikleri gerekse toplumun etkisiyle ergen farklı seçenekleri denemekte, kimliğinin parçalarını yavaş yavaş oluşturmaktadır.

Ergenlik döneminde bireyler yaşadıkları değişimlerin sonucunda toplumun beklentileriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bir tarafta yaşantılarının getirdiği, kendilerine dair algıları bulunurken diğer tarafta toplumun beklentileri bulunmaktadır. İki taraf arasında denge sağlamaya çalışılması yahut dengeyi sağlanamaması beraberinde *kimlik bunalımını (identity crisis)* getirmektedir. Yaşanan bu kimlik bunalımı kimlik duygusunun gelişmesi, askıya alma, rol karmaşası, kimlik dağınıklığı ve ters kimlik şeklinde sonuçlanabilmektedir.

Ergen, kimlik bunalımı sürecini kendinde meydana gelen değişiklikleri kabul edip yaşamıyla bütünleştirdiği ve kabul edilme duygusunu hissettiği zaman olumlu bir şekilde sonuçlandırmakta ve bunun sonucunda *kimlik duygusunu* yaşamaktadır (Erikson, 1968). *Askıya alma (psychosocial moratorium)* ergenin çeşitli seçenekleri denemesi amacıyla toplumun da bilinçli olarak desteklediği bir erteleme dönemi olarak ifade edilmektedir (Erikson 1968). Ergen, bu dönemde sorumlulukları almaya hazır hissetmemekte ve kendini yetkin hissedinceye kadar alternatiflerini denemektedir (Erikson, 1984). Bu dönem bir nevi bekleme ve olgunlaşma dönemi olarak da adlandırılabilir. Askıya alma süreci topluma ve kültürün yapısına göre farklılaşabilmektedir. Ergen alternatifleri deneme sürecinde toplum tarafından engellerle karşılaşarsa *rol karmaşası (identity confusion)* yaşayabilmektedir (Pekşen Süslü, 2002). Bu kargaşaya yeni roller benimsenemediğinde, geçmiş gelecek ve şimdini bütünleştiremediğinde ve yaşamın ilk yıllarında yaşanan güvensizlik, kuşku, utanç gibi duyguların yoğun yaşanması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yeni rol ve yaşantıların bütünleştirilememesi ilerlediği bazı klinik belirtilere de yol

açabilmektedir (Erikson, 1968; 1984). Ergende uyumun bozulması, depresyon, duygu durum bozuklukları, anti sosyal davranışlar ve panik durumlar görülmesi ise *kimlik dağınıklığına (identity diffusion)* işaret etmektedir (Erikson, 1968). Kimlik bunalımının neden olduğu diğer bir sonuç da *ters kimliktir (negative identity)*. Ters kimlik oluşturan ergenler, toplumun beklediği rolleri kabul etmeyerek uçlarda bulunan davranışları sergilemektedir (Erikson, 1968; Dereboy, 1993). Yoğun rol karmaşası yaşayan ergen bu durumdan kurtulmak için olumsuz sonuçları olan bir tercihte bulunabilmektedir (Erikson, 1968). Bu tercihler genellikle toplumun kabul etmediği suça yönelme, madde kullanma, kendi ve çevreye zarar verme gibi davranışları içermektedir.

Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımı. Kimlik kavramı ve gelişimi üzerine çalışmalar yapan bir diğer kişi de James Marcia olmuştur. Marcia (1966) kimliği birey tarafından yapılandırılan dürtülerin, yeteneklerin, inançların ve bireysel tarihin bütününden oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Kimliğin duyum (sense), tutum (attitude) ve çözüm (resolution) kavramlarının birleşimi olduğunu ancak kimliği en iyi "içsel bir kendilik yapılanması" (internal self-constructed) kavramıyla açıklanacağını ifade etmektedir (Marcia, 1980). Marcia, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramları'nın kavramlarını kabul etmekte, bu kavramlara ek olarak yeni kavramlar geliştirmekte ve kimliğin ölçülebilir özelliklerini vurgulamaktadır.

Marcia (1966) kimliğin kazanımıyla ilgili olarak *bunalım (crisis)* ve *bağlanma (commitment)* olmak üzere iki kavram tanımlamaktadır. Marcia araştırmalarının ilk döneminde bunalım kavramını kullanırken, daha sonra *seçeneklerin araştırılması (exploration of alternatives)* kavramını kullanmaktadır. Seçeneklerin araştırılması ergenin bilinçli bir şekilde iş, inanç ve düşünceleri sorgulaması olurken bağlanma ise araştırdığı seçeneklerden birisini seçmesi ve buna yönelik davranışlar sergilemesi olarak ifade edilmektedir. (Marcia, 1966). Marcia (1966; 1980) ergenlerin araştırma yaptığı meslek ve ideoloji olmak üzere iki yaşam alanı belirlemiştir. Sonraki araştırmalarında cinsiyet farklılıklarını da göz önünde bulundurarak ideoloji ve meslek alanlarının ismini ideoloji ve kişilerarası alan olarak değiştirmiştir. İdeoloji alanında mesleki seçim, dini inanç, politik düşünceler yer alırken kişilerarası alanda cinsiyet rolleri, arkadaşlık, flört gibi alanlar bulunmaktadır (Marcia, 1966; 1980).

Marcia belirlediği yaşam alanları ile seçeneklerin araştırılması ve bağlanmayı göz önüne alarak dört kimlik statüsü belirlemiştir. Bu kimlik statüleri ilerleyen

paragraflarda Őu Şekilde açıklanmaktadır (Marcia, 1966; Marcia, 1980; Muuss, 1988; Akt., Pekşen Süslü, 2002).

Dağınık kimlik statüsü (identity diffusion). Bu statüdeki ergenler ne olmak istediklerine ve ne yapacaklarına dair bilinçli bir araştırma yapmamıŐtır. Birtakım araştırmalar olsa bile bağlanma bulunmamaktadır. Meslek seçimi, dini ve politik görüş alanlarında bağlanma yapmadıkları için dıŐarıdan gelen etkilere açık olmakta ve karŐılaŐıkları fırsatları bilinçsizce değerlendirmek istemektedirler. Diğer bir ifadeyle çevresel koşullara göre kendilerini düzenlemektedirler. Seçim yapacakları konulara dair araştırma yapmamakta, seçenekleri değerlendirmemekte, kimlik kriz yaŐantısı geçirmemektedir. Bu statü genellikle n ergenlik döneminde görülmektedir. Bu kimlik statüsünün uzaması ilerleyen süreçte bireyde psikososyal olumsuzluklara yol açabilmektedir. (Marcia, 2002). Kroger (2004) eŐitli araştırmalarda bu statüdeki bireylerin öz saygı ve özerklik düzeyinin düşük olduğunu, moratoryum ve başarılı kimlikli bireylere göre daha az karmaşık bilişsel yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedir.

Askıya alınmış kimlik statüsü (moratorium). Bu statüde yer alan ergenler aktif olarak seçenekleri araştırmakta, sorgulamakta ancak herhangi bir bağlanma yapmamaktadır. Bu araştırma sorgulama sürecinde farklı roller denemektedirler. Arayış sürecinde olan bireylerin seçenekleri araştırırken ve irdelerken yoğun kaygı durumu yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemde ergenler kimlik krizini yoğun bir Şekilde geçirmekte ve kriz içindeyken karar vermeyi ertelemektedirler (Atak, 2010). Bu süreçte ergenler pek çok seçeneği de keŐfetmektedirler. Marcia'ya göre askıya alınmış kimlik, başarılı kimlik için bir ön koŐul olmaktadır.

İpotekli kimlik statüsü (foreclosure). Bu statüdeki ergenler bilinçli bir Şekilde araştırma yapmadan, seçenekleri sorgulamadan bağlanma yapmaktadır. Kimliğin oluşumunda ergenin kendi iradesinden çok anne, baba, arkadaş, akraba gibi önem verdiği kişilerin etkisi bulunmaktadır. Kimi zaman ebeveynlerin bakış açısıyla, dayatmasıyla seçimler yapılırken kimi zaman da kabul gördüğü akran grubunun belirlediği rollere, modellere ve değerlere göre seçimler yapılmaktadır. Bireyin kendi iradesinin düşük olması, seçenekleri yeterince araŐtırmaması gibi sebeplerle kimliğin gelişimi daha durağan olabilmektedir. Bu durum da başarılı kimlik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Başarılı kimlik statüsü (identity achievement). Başarılı kimlik statüsündeki ergenler bilinçli bir şekilde yaptıkları araştırma, sorgulama ve rol denemeleri sonucu bağlanmalar oluşturmaktadır. Kimlik gelişimindeki kimlik duygusuna karşılık rol karmaşası çatışması başarılı bir şekilde çözülmüş olmaktadır. Ne istediklerine ve geleceğe dair kararlarını veren, kendini bilen ve tanıyan, sağlıklı ilişkiler kurabilen birey haline gelmektedirler. Yaşadığı değişimin fark etmekte, güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmeye başlamakta, kendine uygun hedefler belirleyerek tercihlerde bulunmaktadır. Ergenler sadece kariyerine dair değil, politik, dini, ahlaki konularında da araştırmalarda bulunup bağlanmalar yapmaktadır.

Marcia'a (2002) göre ergenlik döneminin başında birey ebeveynlerinin, çevresinin ve toplumun bakış açısını benimsemesi, henüz kendi bakış açısının gelişmemesi sebebiyle genel olarak kimlik biçimlendirmesine ipotekli kimlik statüsünde başlamaktadır. Sonrasında hayatına, kim olduğuna ve tercihlerine dair sorgulamalar başladığında askıya alınmış kimlik statüsüne girmektedir. En sonunda ise bilinçli araştırmalar sonucunda isteklerine karar vererek bağlanmalar yaparak başarılı kimlik statüsünü edinmektedirler. Bu geçiş süreci bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte kimlik gelişimi bir anda olmamakta süreç içinde devam etmekte, gelişim sabit olmamaktadır. Ergen birey kimi zaman bir statüde sabit kalabilirken kimi zaman da gelişim durumuna göre statüler arası geçiş yaşanabilmektedir. Marcia aynı zamanda ergenliğin kimlik gelişim sürecinde doruk noktası olduğunu öne sürmektedir. Ergenlik döneminde bilişsel, duygusal, ahlaki ve fiziksel değişimlerin çok hızlı olması, yetişkinliğe geçmeden önce yetişkinlik rollerini denemesi, kendine uygun olanları seçim benimsemesi, gerekli sorumlulukları almaya başlaması ergenliğin kimlik gelişimi için kritik dönem olduğunu göstermektedir (Marcia, 1980, 2002).

Kimlik kavramının tanımlanması, gelişimini açıklanması, kimliğe dair model geliştirmesi ve araştırmalarıyla Marcia bu alanda önemli bir yer edinmiştir. Kendisinden sonra yapılan çalışmalara ışık tuttuğu, pek çok çalışmanın onun modeli temel alınarak yapıldığı görülmektedir. Tüm bunların yanında Marcia'nın modeline çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Bosma (1992,1994,1995; Akt., Morsünbül, 2011) Marcia'nın araştırmalarını genellikle 18-25 yaş arasındaki üniversite öğrencileriyle yapmasını, ergenlik dönemini sadece karar verme süreci olarak görmesini, bireyleri kategorilere yerleştirerek farklılıkların görülmesinin engellenmesini modelin

sınırlılıkları olarak tanımlamıştır. Bir diğer eleştiri ise bu modelin Erikson'un kimlik kavramının yapısını yeterince yansıtmadığı ile ilgili olmuştur (van Hoof 1999).

Waterman'ın en iyi psikolojik işlev olarak (eudamistic) kimlik yaklaşımı. Kimlik statüleri ile ilgili bir diğer model de Waterman tarafından geliştirilmiştir. Waterman modelini oluştururken tıpkı Marcia gibi temelini Erikson'un Psikosoyal Gelişim Kuramı'ndan almıştır ve kimliği en uygun psikolojik model olarak görmüştür. Kimlik statülerinin durağan olmadığını, statüler arasında geçişler olduğunu ifade etmiştir (Waterman, 1982, 1995). Örnek verilecek olursa ipotekli kimlik statüsündeki birey bağlanmalarını sorgulayarak, seçeneklerini bilinçli bir şekilde araştırmaya başlayarak moratoryum statüsüne geçebilirken önceki bağlanmalarını bir kenara bırakıp farklı seçenekleri araştırarak dağınık kimlik statüsüne gerileyebilmektedir. Aynı zamanda çevresindeki kişilerden etkilenmeye devam edip onların isteğine göre amaçlar belirleyip ipotekli kimlik statüsünde devam edebilmektedir.

Waterman kimlik statülerini belirlerken Marcia'nın modelinin kavramları olan *seçenekleri araştırma* ve *bağlanma* kavramını kullanmasının yanı sıra bu kavramlara *kişisel özgünlüğü yansıtma (personally expressiveness)* kavramını da ekleyerek kendi modelini oluşturmuştur. Kişisel özgünlüğü yansıtma bireyin dışavurduğu kimliğinin "gerçek ben"iyle bağdaşım derecesine ifade etmektedir (Waterman, 1982; 1999).

Waterman (1982; 1999) Marcia'nın Kimlik Statüsü Modeli'ne eklemeler yaparak 7 kimlik statüsü tanımlamıştır. Bu doğrultuda:

Anlamlandırmış başarılı kimlik statüsü (Expressive identity achievers). Bu statüdeki bireyler kimlikli ilgili keşif ve araştırmalardan sonra yetenek ve tutumlarına uygun amaçlara ve değerlere bağlanmakta, bunları yaşam amaçları olarak algılamaktadırlar.

Anlamlandırmamış başarılı kimlik statüsü (Nonexpressive identity achievers). Bu statüde, araştırma ve sorgulamanın sonucunda bir bağlanma oluşmakta ancak bağlanmalar değer, inanç ve geleceğe dair amaçlarla bütünleşmemektedir.

Anlamlandırmış askıya alınmış kimlik statüsü (Moratoriums expressive): Bu statüdeki birey kimliğine dair arayış içinde olmakta ancak henüz bağlanma oluşturmamaktadır.

Anlamlandırmamış askıya alınmış kimlik statüsü (Nonexpressive moratoriums). Bu statüde yer alan bireylerde yaşadığı kimlik çatışmasını çözmek için dayanakları bulunmamaktadır.

Anlamlandırmış ipotekli kimlik statüsü (Expressive foreclosures). Bu statüde birey, fazla araştırma yapmadan ilk seçenek ile bağlanma kurmaktadır. Diğer seçenekler bağlanma kurulduktan sonra kimlik gelişim sürecinde deneyimlenmektedir.

Anlamlandırmamış ipotekli kimlik statüsü (Nonexpressive Foreclosures). Bu statüdeki bireyler araştırma ve sorgulama yapmadan bağlanma oluşturmaktadır ancak bu bağlanma değer, inanç ve yaşam amaçlarına uygun olmamaktadır.

Dağınık kimlik statüsü. Bu statüde herhangi bir araştırma, sorgulama ve bağlanma bulunmamaktadır. Dolayısıyla kimliğin şekillenmesiyle ilgili görevler yerine getirilmemekte ve kişisel özgünlük oluşmamaktadır.

Waterman sunduğu kimlik stili modeliyle Marcia'nın modeline farklı bir bakış açısı kazandırmakta ve alan yazınına önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Berzonsky'nin sosyal-bilişsel kimlik gelişimi yaklaşımı. Kimlik kavramına dair alanyazın incelendiğinde yapılan pek çok çalışmanın, oluşturulan modellerin çoğunun Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na ve Marcia'nın Kimlik Statüleri Yaklaşımı'na dayandığı görülmektedir. Berzonsky ise bu iki temel modelden farklı olarak kimliğin gelişiminde sosyal bilişsel süreçlerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu modele göre bireyler kimlikleriyle ilgili konulara kararlar verirken kullandıkları becerilere, araştırma yöntemlerine ve karar verme modellerine göre kimlik stillerini oluşturmaktadır. Modelde sosyal bilişsel süreçler göz önüne alınarak üç farklı kimlik stili tanımlanmaktadır (Berzonsky, 1992,1999,2003; Berzonsky ve Ferrari, 1996; Berzonsky, Nurmi, Kinney ve Tammi, 1999; Berzonsky ve Kuk, 2000).

Bilgi yönelimli kimlik (informational oriented). Bu yönelimde yer alan bireyler kimliklerine dair kararlar almadan ve bağlanmalar yapmadan önce benlikleriyle ilgili tüm bilgileri araştırıp değerlendirmektedir. Araştırma ve değerlendirmeden sonra uygun gördükleri bilgileri kullanmaktadırlar. Bu stildeki bireyler Marcia'nın kimlik statüleri sınıflandırmasında başarılı ya da askıya alınmış kimlik statüsünde yer almaktadır.

Norm yönelimli kimlik (norm oriented). Bu stildeki bireyler kimlikleriyle ilgili durumlarda karar vermesi gerektiğinde ailelerinin ve toplumun beklenti ve isteklerini dikkate almaktadır. Bu bireyler araştırma yapmak yerine diğer kişilerden edindikleri

bilgileri kullanmakta, yeni ve farklı bilgilere kapalı olmaktadır. Norm yönelimli kimliğe sahip olan bireyler Marcia'nın kimlik statüleri sınıflandırmasında ipotekli kimlik statüsünde yer almaktadır.

Kaçınma yönelimli kimlik (diffuse/ avoidant oriented). Bu yönelimdeki bireyler karar verme ve problem çözme durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçınmakta, ertelemeyi tercih etmektedir. Uzun süreli bağlanma ve seçimler yerine duruma göre davranışsal tepki vermektedirler. Kaçınma yöneliminde yer alan bireyler Marcia'nın kimlik statüleri sınıflandırmasında dağınık kimlik statüsünde yer almaktadır.

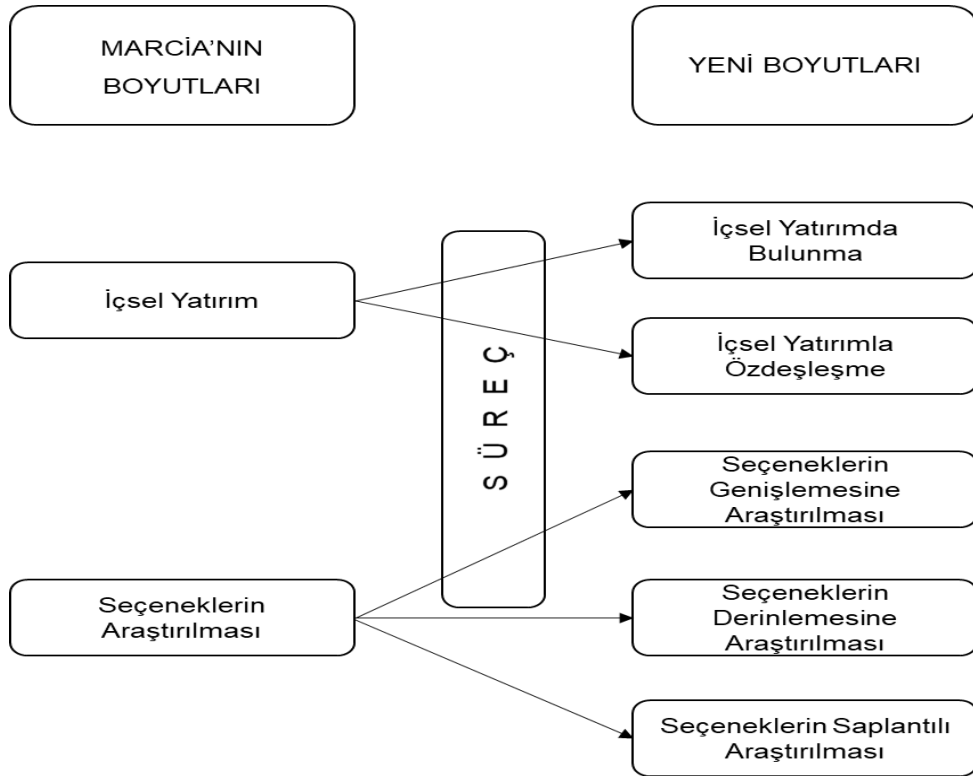
Berzonsky'nin modeline bakıldığında kimlik gelişiminin bir süreç olduğu, bilgiyi araştırma, bulma ve kullanmada bilişsel süreçlerin büyük rol oynadığı görülmektedir. Yeni bilgiler edinildikçe birey kararların değiştirebilmekte, yeni kararlara uyum sağlayabilmektedir. Berzonsky'nin bu modeli kimlik gelişimiyle ilgili araştırmalara farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Beş boyutlu kimlik biçimlenmesi modeli. Kimlik gelişimi ile ilgili bir diğer model de Luyckx, Goossens, Soenen ve Beyers tarafından geliştirilen Beş Boyutlu Kimlik Biçimlenmesi Modeli'dir. Bu model Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı, Marcia'nın Kimlik Statüleri Yaklaşımı, Waterman'ın En İyi Psikolojik İşlev Olarak Kimlik Yaklaşımı ve Berzonsky'nin Sosyal-Bilişsel Kimlik Gelişimi Yaklaşımına dayandırılarak oluşturulmuştur. (Luyckx, Goossens, Soenen, Beyers ve Vansteenkiste, 2005; Luyckx, Goossens ve Soenens, 2006; Luyckx, Goossens, Soenens ve Beyers, 2006; Luyckx, Soenens ve Goossens, 2006; Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve diğerleri, 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens ve Pollock, 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens ve Beyers, 2008; Luyckx, Seiffge-Krenke ve diğerleri, 2008; Luyckx, Soenens, Goossens, Beckx ve Wouters, 2008). Kimliğin biçimlenmesiyle ilgili kuramsal alt yapısını Erikson'dan almakta, kimlik biçimlenmesinin boyutlarını Marcia'dan almakta, süreç açısından Berzonsky'e ve içsel yatırım açısından da Waterman'ın teorisi temel alınmaktadır. Bununla birlikte bu model kimlik gelişimini bir süreç olarak ele almaktadır.

Beş Boyutlu Kimlik Biçimlenmesi Modelinde boyutlar kısmı Marcia'nın boyutlarına benzese de farklılıklar bulunmaktadır. Marcia kimlik gelişiminde seçeneklerin araştırılmasını bir süreç, içsel yatırımda bulunmayı da sonuç olarak ele almaktadır. Beş Boyutlu Kimlik Biçimlenmesi Modelinde ise kimlik gelişiminin

tamamı süreç olarak ele alınmaktadır (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, ve Missotten, 2011).

Luyckx Goossens ve Soenens, (2006), Luyckx, Goossens, Soenens ve Beyers, (2006) Marcia'nın yaklaşımının temel kavramları olan seçeneklerin araştırılması ve bağlanmayı alt boyutlara ayırarak beş boyuttan oluşan kimlik modeli geliştirmiştir. Marcia ve Luyckx ile Arkadaşlarının Geliştirdiği Modellerin Kimlik Boyutları Şekil 1'de verilmiştir (Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve diğerleri, 2008).



Şekil 1. Marcia ve Luyckx ile arkadaşlarının geliştirdiği modellerin kimlik boyutları *İçsel yatırımda bulunma (Commitment making)*. Kimliğe dair konulardaki karar verme düzeyini göstermektedir. Marcia'nın modelindeki bağlanma/içsel yatırımda bulunma boyutunun karşılığı olmaktadır.

İçsel yatırımla özdeşleşme (Identification with commitment). Bireyin bağlanmalarını değerlendirdikten sonra bağlanma ve özdeşleşmelerin kendisine ne kadar uyumlu olduğuna dair duyguların düzeyini göstermektedir. Bu boyut Waterman'ın modelindeki kişisel özgünlük kavramına benzemektedir.

Seçeneklerin genişlemesine araştırılması (Exploration in breadth). Bireylerin bağlanmalar yapmadan kimlikleriyle ilgili seçenekleri araştırma derecesini ifade

etmektedir. Bu boyut Marcia'nın modelindeki seçeneklerin araştırılması kavramına karşılık gelmektedir.

Seçeneklerin derinlemesine araştırılması (Exploration in depth). Bireylerin yapmış oldukları bağlanmaların kendilerine ne derece uygun olduğunu araştırmasını ve değerlendirmesini ifade etmektedir.

Seçeneklerin saplantılı araştırılması (Ruminative exploration). Bireylerin bağlanma yapmalarını engelleyecek araştırma ve keşfetme sürecine saplanma derecesini göstermektedir.

Kimlik gelişimine dair geliştirilen bu modelde *commitment making* kavramı içsel yatırımda bulunma olarak çevrilmiş olsa da kavramın hem orijinalinin hem de çevirisinin doğru anlamı yansıtması amacıyla *kimlik inşaasına dair kararlar alma* olarak çevrilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde *identification with commitment* kavramının da *alınan kararlarla özdeşim kurma* olarak çevrilmesi daha uygun bulunmaktadır.

Kimlik gelişimiyle ilgili kuram ve modellerde seçeneklerin araştırılması olumlu ve faydalı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu modelde ise seçeneklerin araştırılması iki yönlü olarak ele alınmaktadır. Olumlu ve faydalı araştırma farklı bakış açılarıyla incelemeyi, meraklı olmayı, yeniliklere açık olmayı barındırırken saplantılı araştırma ise kaygı, depresyon gibi duygu durumlarını barındırmaktadır (Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve diğerleri, 2008).

Modele göre birey öncelikle kimliğine dair konulardaki bilgileri genişlemesine araştırmaktadır. Araştırmalardan sonra kendine uygun gördüğü seçenekleri belirleyerek kimlik inşaasına dair kararlar almaktadır. Bir sonraki adımda bu kararlarla ilgili derinlemesine araştırmaya başlamaktadır. Son adımda derinlemesine araştırdığı kararlarla özdeşim kurmaktadır. Özdeşim kurulamadığında seçenekler tekrar derinlemesine araştırmakta ya da başa dönerek kimliğine dair seçenekleri genişlemesine araştırmaya tekrar başlamaktadır. Bu süreçte saplantılı araştırmaların yapılması kimlik inşaasına dair kararlar almayı engellemekte veya geciktirmektedir (Morsünbül, 2011). Model kimlik gelişiminin adımlarını belirlemekle birlikte bireysel farklılıkların olabileceğini, her birey için bu sürecin aynı olmayacağını vurgulamaktadır.

Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve diğerleri (2008) beş kimlik boyutunu kullanarak yedi kimlik statüsü belirlemiştir. Modelde kimlik statüleri istatistiksel

olarak kümeleme yöntemiyle oluşturulmaktadır. Kimlik statüleri Tablo 2’de sunulmaktadır (Luyckx, Schwartz, Berzonsky ve diğerleri, 2008).

Tablo 2

Luyckx ve Arkadaşlarının Kimlik Statüleri Modeli

Boyutlar	Başarılı	İpotekli	Askıya Alınmış	Kaygısız Dağınık (Carefree Diffusion)	Dağılmış Dağınık (Diffused Diffusion)	Farklılaşmamış
İçsel Yatırımda Bulunma	Yüksek	Yüksek	Ortalamada n Düşük	Düşük	Düşük	Ortalamadan Düşük
İçsel Yatırımla Özdeşleşme	Yüksek	Düşük	Ortalamada n Düşük	Düşük	Düşük	Ortalamadan Düşük
Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması	Yüksek	Düşük	Yüksek	Ortalamada n Düşük	Ortalamada n Düşük	Ortalamadan Düşük
Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	Yüksek	Düşük	Ortalamanı n Üstünde	Ortalamada n Düşük	Ortalamada n Düşük	Ortalamadan Düşük
Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	Düşük	Düşük	Yüksek	Ortalamada n Düşük	Yüksek	Ortalamadan Düşük

Tabloya bakıldığında Marcia’nın 4 kimlik statüsüne “kaygısız dağınık” ve “farklılaşmamış” olmak üzere iki statü daha eklendiği görülmektedir.

Luyckx ve arkadaşlarının modeli incelendiğinde Marcia’nın bağlanma ve seçeneklerin araştırılması kavramlarını detaylandırarak bir süreç olarak ele aldıkları görülmektedir. Bunun yanında modeldeki boyutların Erikson, Waterman, Berzonsky’nin geliştirmiş olduğu kimlik boyutlarına/ statülerine benzediği ifade edilebilmektedir.

Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme Kuramı’nın yapı taşı olan öz belirleme kavramı felsefe, siyaset ve psikoloji gibi farklı alanlarda tanımlanıp kullanılmaktadır. Psikoloji alanyazınında ise öz belirleme (self determination) kavramının Edward Deci ve Richard Ryan tarafından 1970’li yıllardan itibaren ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Self determination kavramın Türkçe karşılığı olarak çeşitli araştırmalarda “kendini belirleme” (Kındap, 2011), “özerk benlik yönetimi” (Ersoy-Kart ve Güldü, 2008) ve “öz-belirleme” (Özdemir, 2009) gibi farklı ifadeler kullanılmıştır. Bu araştırmada ise “öz belirleme” ifadesi tercih edilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, bu kavramın çeşitli noktalarını ön plana çıkaran farklı tanımlamaların yapıldığı görölmektedir. Bu doğrultuda, Öz Belirleme kavramı Deci ve Ryan (2000) tarafından bireyin eyleme geçmesi için güdülenmesi, eylemlerini kendisinin başlatması, sorumluluk üstlenmesi ve özerk karar vermesi olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir ifadeyle bu kavram, bireylerin davranışlarına yön veren etmenlerin belirlemede güdülenmesi, davranışlarını özgür bir irade gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilmektedir. Öz belirlemede, bireyler davranışlarını sergilerken seçim duygusunu yaşamaktadır (Deci, Cannel ve Ryan, 1989). Birey tutumlarını hiçbir baskı altında kalmadan, kendi iradesiyle sergilediğinde öz belirleme de gerçekleşmektedir. Wehmeyer (1999) öz belirlemenin kapsamında, bireyin çeşitli içsel ve dışsal faktörlerle sergilediğı davranışların ve motivasyonlarıyla birlikte davranışın sergileme sebeplerinin bulunduğunu ifade etmektedir.

ÖBK, bireyin içsel kaynaklarını ve güdülenme sürecini araştıran motivasyon kuramlarından biri olarak ifade edilmektedir (Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000b). Kuram, bireyin kendi kararlarına dair sorumluluk aldığını, yer, zaman ve durumlara göre kararlar verebildiğini, engellerle karşılaştığında çözüm için farklı seçenekler üretebildiğini varsaymaktadır. Diğer bir ifadeyle istekleri, ihtiyaçları ve motivasyonları doğrultusunda bireylerin kendilerini düzenleyebildiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda kuram, insanların kendi hayatları üzerinde söz sahibi olduğunu, doğal büyüme eğiliminde olduğunu, güçlüklerle baş etmede çaba gösterdiğini kabul etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Dolayısıyla kurama göre öz belirlemesi yüksek olan birey, karar verme sürecinde veya belirli bir tutumun gösterilmesinde daha fazla irade sahibi olmakta, hayatına dair amaç belirleme ile amacına yönelik davranışlarda bulunmakta ve farkındalığı yüksek olmaktadır (Deci ve Ryan 2000). Her ne kadar öz belirlemenin ya da özerkliğin yüksek olması kararların verilmesinde, tutumların belirlenmesine oldukça büyük öneme sahip olsa da bunların üzerinde çevresel faktörlerin etkili olduğu göz ardı edilememektedir. Öz belirleme kuramı bu yönüyle bireylerin davranışları üzerinde farklı sosyal çevrelerin nasıl ve ne derece etkilediğini incelemektedir (Deci ve Ryan, 1985a).

ÖBK kapsamında araştırmalarla desteklenerek geliştirilen 4 alt kuram kısaca řu şekilde açıklanmaktadır: (Deci ve Ryan, 1985b).

Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evulation Theory), davranışı başlatmada ve sürdürmede motivasyonel süreçlerin etkisi incelemektedir. Çevresel

olayların bireyin motivasyonel süreçlerin oluşumda rol aldığını ve içsel motivasyonunun oluşmasında zaman zaman etkili olduğunu öne sürmektedir.

Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory), dışsal motivasyonun gelişimini, motivasyon türlerinin içselleştirme sürecini ele almaktadır. Dışsal motivasyona sahip bireylerin bunu nasıl edindiklerini, davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaktadır.

Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory), bireylerin kendi iradesiyle davranışları sergileme eğiliminde olduklarını, her bireyin bir dereceye kadar özerkliğe yönelik ve kontrol odaklı olduğunu, amaçlarına ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamada kendi bilgi ve deneyimleriyle birlikte çevreden aldığı bilgileri kullandığını öne sürmektedir. Bu kapsamda özerk olma sürecindeki nedensellik yönelimlerinin gelişimini incelemektedir.

Temel İhtiyaçlar Kuramı (Basic Needs Theory), bireyin doğasında 3 temel ihtiyacının olduğunu, bu ihtiyaçların giderilme düzeyinin ruh sağlığını ve öz belirleme sürecini etkilediğini öne sürmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçlar araştırmalarının kuramsal alt yapısından biri olduğu için aşağıda detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Motivasyon kuramlarına bakıldığında ihtiyaca dair genel olarak iki farklı bakış açısının olduğu görülmektedir. İlk bakış açısında deneysel psikoloji alanında çalışmalar yapan Hull (1943), psikolojinin görevinin birincil ihtiyaçlar ve çevresel koşullarıyla kurulan bağlantıların davranışları nasıl etkilediğini anlamak olduğunu ifade etmiş ve organizmayı harekete geçirip sağlıklı kalması için giderilmesi gerek yeme, içme, cinsellik gibi bir takım doğal ihtiyaçlar belirlemiştir. Diğer bakış açısında ise ihtiyaç kişinin isteklerini, hedeflerini, arzularını ifade etmekte ve motive edici etkisi bulunmaktadır. Bu bakış açısının temsilcilerinden olan Murray (1938), bireyi harekete geçiren, motive eden hemen her şeyin ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir (Ryan, 1995; Deci ve Ryan, 2000).

ÖBK'daki temel psikolojik ihtiyaçların ise biraz daha farklılaştığı görülmektedir. Ryan ve Brown (2003) ihtiyacı gelişme, büyüme, bütünlük ve iyi oluş için gerekli olan psikolojik veya sosyal destekler olarak tanımlamakta ve bunların tatmin edici olması gerektiği ifade etmektedir. Ryan (1995) iki farklı ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür. İlki günlük hayatta bireyin bir şeyi istemesi, eksikliğini hissetmesidir ve rutin yaşamın parçasıdır. Bu görüş aynı zamanda Murray'ın ihtiyaç kavramıyla

örtüşmektedir. İkincisi ise kuramın alt yapısını oluşturan ve bütünleşme için gerekli olan temel psikolojik ihtiyaçlardır. Bu kapsamda kuram özerklik (autonomy) , yeterlik (competence) ve ilişkisellik (relatedness) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Kuram bu ihtiyaçların evrensel olduğunu, cinsiyet ve kültürlere göre değişmediğini, yaşamın her döneminde doyurulması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bununla birlikte bu ihtiyaçların evrensel olması her insanın ihtiyaçlarını önemseyeceği, değer vereceği anlamına gelmemektedir. Bu durum da temel psikolojik ihtiyaçların öznel olmaktan çok nesnel olduğu göstermektedir (Ryan ve Deci, 2017; Ryan ve Sapp 2009). Sheldon, Elliot, Kim ve Kasser 'ın (2001) psikolojik ihtiyaçların insan hayatındaki yerini inceledikleri araştırmada on ihtiyaçtan hangilerinin gerçekten en temel olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan yaşamlarındaki en tatmin edici olaylar tanımlamaları ve bu olaylardaki on ihtiyacın önemini belirlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda Sheldon ve diğerlerinin (2001) en temel dört psikolojik ihtiyacın benlik saygısı, özerklik, yeterlik ve ilişkisellik olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür.

ÖBK temel psikolojik ihtiyaçları kişilerarası ve kültürel bağlamda kişinin bireysel gelişimini, büyümesini kolaylaştırdığını, bütünlüğünü ve iyi oluşunu destekleyen psikolojik ve sosyal besinler olarak ifade etmektedir. Tersine bu ihtiyaçlar giderilmediğinde yahut giderilmesi engellendiğinde ciddi psikolojik zararları olduğunu öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan, 1995). Bu ihtiyaçlar bireyin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bilgiler ışığında özellikle erken gelişim döneminde bebeklerin ve çocukların motive olmaları, başkalarına bağlanmaları, güvenli sosyal bağlar kurmaları, sosyal düzenlemeleri kendi öz düzenlemeleriyle bütünleştirilmesi için bu ihtiyaçların giderilmesi gerekmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu, yaşam boyu devam eden bir süreç olmakta ve deneyimin kalitesine dayanmaktadır.

Üç temel psikolojik ihtiyaç evrensel olmakla birlikte ihtiyaçların karşılanma şekli, düzeyi ve bu ihtiyaçlara bakış açısı kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin kimi kültürlerin bireyin bağımsızlaşmasına, tek başına ayakta durmasına önem vermesi bireyin ilişkisellik ihtiyacının giderilmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bir başka örnekte aile arasındaki ilişkiye ve bağlara çok fazla önem veren kültürler özerk davranmayı arka plana atabilmekte dolayısıyla bu ihtiyacın karşılanması engelleyebilmektedir (Ryan, 1995). Kısa bir ifadeyle bazı

kültürler bu ihtiyaçların giderilmesine kolaylık sağlayarak iyi oluşu ve bütünlüğü desteklerken bazı kültürlerde de ihtiyaçların giderilmesine yeteri kadar olanak sağlanmamaktadır.

Özerklik. Özerklik eylemlerin içsel bir şekilde onaylanmasını ve kendi kendine düzenleme eğilimini, davranışlarda iradeli ve istekli olmayı ifade etmektedir (de Charms, 1968; Deci ve Ryan, 1985b; Deci ve Ryan 1987; Ryan ve Sapp 2009). Buradaki kritik nokta özerkliğin bağımsızlık anlamına gelmemesi şeklinde açıklanmaktadır. Her ne kadar benzer kavramlar olarak görülse de özerklikte bağımsızlığa değil iradeye atıfta bulunulmakta, bireyin davranışlarını kendisinin onaylamasını belirtmektedir. Kişi özerk olduğunda eylemleri özgürlük ve seçicilik duygusuyla karakterize edilmektedir. Buradaki seçim terimi bilişsel bir kavram olmaktan ziyade davranışsal seçenekler arasındaki kararları işaret etmektedir (Deci ve Ryan 1987) Sheldon ve Kasser (1995) özerk eylemlerin içsel nedensellik odağına sahip olduğunu, davranış benlik tarafından başlatıldığını ve benliğiyle uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Kasser ve Ryan, 1999). Davranış ne kadar özerk olursa benlik tarafından o kadar fazla kabul edilmekte ve sorumluluğu alınmaktadır. Buna karşın özerkliğin tersi olan heteronomide dışsal nedensellik odağı bulunmakta, eylemler benlik dışındaki kaynaklar tarafından başlatılmakta ya da baskı altında oluşmaktadır (Kasser ve Ryan, 1999). Özerklik ihtiyacının karşılanmasına verilen önem ve destek kültürlere göre farklılaşabilmektedir. Özerklik genel olarak bireyselliği akla getirirse de toplumdans bağımsız olmak anlamına gelmemektedir. Özerkliğin desteklenmesi Amerika gibi bireyci kültürlerin yanı sıra Rusya gibi toplulukçu kültürlerde de gözlenmektedir. Chirkov ve Ryan'ın (2001) Rus ve Amerikan ergenlerinin ebeveynleri ile öğretmenlerinin tutumlarını değerlendirmesini incelediği araştırmada Amerikan ergenlerinin özerkliğinin daha fazla desteklendiği görülmektedir.

Özerkliğin duygusal, davranışsal ve değerler (bazı kaynaklarda bilişsel olarak da tanımlanmaktadır) olmak üzere üç türü bulunmaktadır. *Duygusal özerklik (emotional autonomy)* kendini kontrol etme, duygusal anlamda bağımsız olma, kişiler arası ilişkilerde yetkinlik kazanma olarak tanımlanmaktadır (Anderson, Worthington, Anderson ve Jennings, 1994). Steinberg (2013) ise ergenlerin aileleriyle çocukça yakın ilişkilerden ziyade daha yetişkin tarzda ilişkilerin kurulması olarak ifade etmiştir. Ergenlik döneminden itibaren çocuklar ailelerinden bağımsız hareket ederek bir birey olduklarını göstermektedirler. Duygusal özerkliğin

kazanılmasıyla beraber ergenler yardıma ihtiyaç duyduklarında ya da üzüntü, endişe, kaygı gibi duygular yaşadığında ailesinden destek almak için acele etmemekte, ebeveynlerinin her şeyi bilen, çok güçlü insanlar olarak görmemekte ve onların da hata yapabileceğini fark etmektedir (Steinberg, 2013). Bu duruma ek olarak duygusal özerklik tamamen aileden kopma anlamına gelmemektedir. Ebeveynler ile sağlıklı iletişimi ve bağı koparmadan duygusal anlamda kendi kararları verme olarak ifade edilebilmektedir. *Davranışsal özerklik (behavioral autonomy)* ise bağımsız karar verme kapasitesini ifade etmektedir. Bu özerklik türünde birey karar verme becerilerinde, başkalarının etkisine duyarlılıkta ve sahip olduğu özgüven derecesinde değişiklikler yaşamaktadır (Steinberg, 2013). Anderson ve diğerleri (1994), hareket etme özgürlüğünü içerdiğini ve birinin davranışının sorumluluğunu kabul ettiğini ifade etmektedir. Özerklik ve türleri her ne kadar çocukluktan itibaren oluşmaya başlasa da ergenlik döneminde bireyle bütünleşmektedir. Özellikle aile ilişkilerinde kendini göstermekle beraber davranışsal özerklik akran ilişkilerinde görülmektedir. Ergenlerde akıl yürütme süreçlerinin gelişmesi farklı bakış açılarını karşılaştırmalarına, daha varsayımsal düşünmelerine ve eylemlerin sonuçları hakkında tahmin yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede ergenler seçenekleri göz önünde bulundurarak kendi istekleri doğrultusunda seçim yapabilmektedir (Steinberg, 2013). Son özerklik türü olan *değerlerde özerklik (value autonomy)* bazı kaynaklarda bilişsel özerklik (cognitive autonomy) olarak da ifade edilmektedir. Kimsenin etkisinde kalmadan ahlaki, mesleki ve dini kararlar alma, kendi değerlerini oluşturma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve diğerleri, 1994), Bu özerkliğin gelişimi bireyin inançlarında, görüşlerinde ve değerlerinde değişiklik yapmasını gerektirmektedir. Bunun yanında bu özerkliğin gelişmesi duygusal ve davranışsal özerkliğin gelişmesiyle ilişkili olmaktadır. Duygusal özerkliğin gelişmesi ergenlerin ebeveynlerinin görüşlerine nesnel bakma olanağı sağlamaktadır. Davranışsal özerlikle beraber kendi kararlarını almaya başlayan ergen nesnel bakışı açısı ve bağımsız aldığı kararlarıyla birlikte kendi değerlerini oluşturmaktadır (Steinberg, 2013).

Özerklik kavramını detaylı bir şekilde ele alan kişilerin başında Erik Erikson gelmektedir. Ona göre psikososyal gelişimin ikinci evresinin atlatılması gereken kriz durumu özerkliğe karşı kuşku ve utançtır (Erikson, 1968). Bebeklerin eylemlerini kendi başına yapmaya başladığı andan itibaren özgürlük de başlamaktadır.

Yürüme, koşma, atlama, tutma, yemek yeme, tuvalet alışkanlığı gibi beceriler özerkliğin belirtileri olmaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde başlayan özerklik girişimleri ergenlik döneminde hız kazanmaktadır. Bu dönemde bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimin de etkisiyle duygu, düşünce değerleri de değişip gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimler, ailenin yönlendirmesiyle değil de kendi istek ve iradesiyle karar vermeyi ve seçim yapmayı da beraberinde getirmektedir. Artan bağımsızlık çabaları ergenin özerklik kazanmasına ve kimlik oluşturma sürecine katkıda bulunmaktadır. Aile ve akranlara sağlıklı ilişkiler kurmak, hedef belirlemek, kariyer planlamak gibi konularda bireyin doğru kararlar alıp sorumluluğunu üstlenmesinde özerkliğin büyük rolünün olması özerklik kavramını önemli kılmaktadır.

Yeterlik. Yeterlik, bireyin çevre ile olan etkileşiminin, keşif, öğrenme ve uyumun bütünleşmesi sonucu oluşan inançtır (Deci ve Ryan 1985b). Bir başka ifadeyle bir işi yapmak için gerekli olan güce, bilgiye, beceriye sahip olma ve yapabileceğine dair inancın bütünüdür (Cihangir Çankaya, 2005). Yine Deci ve Ryan (2017) yeterliği bireyin kapasitesini ve yeteneklerini kullanarak sosyal çevresiyle yaşantısında etkili hissetme olarak tanımlamıştır. Biyolojik açıdan bakıldığında organizmanın çevresiyle etkileşiminde onu korumasında etkili olan kapasite anlamına gelmektedir. Buradaki biyolojik amaç organizmanın hayatta kalması olsa da deneyimsel amaç eylemi gerçekleştirmenin sağladığı yetkinlik duygusu olmaktadır (Deci ve Ryan 1985b). Öz Belirleme Kuramının alt kuramlarından olan Bilişsel Değerlendirme Kuramın eylem sırasında yetkinlik duygularını sağlayan kişiler arası olayların ve ödül, iletişim, geri bildirim gibi sosyal bağlamsal olayların eylemi gerçekleştirmeye dair içsel motivasyonu artıracaklarını öne sürmektedir (Ryan ve Deci 2000c). Ancak içsel motivasyonun artmasında sadece yeterlik duygusunun yeterli olmadığı, buna özerkliğin de eşlik etmesinin gerekliliği ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda Sheldon, Ryan ve Reis'in (1996) yaptığı araştırmada özerklik ve yeterlik ihtiyacının birlikte karşılanmasının daha yüksek düzeyde iyi oluşu sağladığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Danner ve Lonky (1981) tarafından yapılan araştırmada çocukların yapacakları aktiviteyi seçme konusunda özgür olduğunda (diğer bir ifadeyle özerk olduğunda) yeterlik ihtiyacının karşılanma düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramındaki başarıya karşı aşağılık ya da yetersizlik dönemi çocuğun yetkinlik duygularının temelini atıldığı bir dönem olmaktadır. Bu dönem çocuğun okula başladığı yaşlara denk geldiği için okulda başarı duygusunu tatması, okuma yazma becerisi edinmesi, başarılarının övülüp desteklenmesi, çabalarının takdir edilmesi ve desteklenmesi yetkinliğin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yeterlik ihtiyacı bu dönemde karşılanmazsa çocuk aşağılık ve yetersizlik duygusuna kapılmakta ve başta ergenlik dönemi olmak üzere yaşam boyu bunu telafi etmeye çalışmaktadır.

İlişkiselik. İlişkiselik, bireyin çevresindeki insanlarla ilgilenmesini, etkileşimde bulunmasını, onlarla bağlantı kurması ve yaşantı edinmesini ifade etmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Bir başka ifadeyle bireyin çevresindekilerle anlamlı bağlantılar kurması ve aidiyet duygusu hissetmesidir. Dışsal motive edilmiş davranışların doğası gereği çekici olmadığından insanların bu davranışı yapmayı istemesinin birinci nedeni ilgili kişilere (aile, arkadaş, topluluk vb.) verdikleri değer olmaktadır. ÖBK bu süreçteki davranışların içselleştirilmesindeki en önemli etkenin ilişkiselik ihtiyacının karşılanması olduğunu öne sürmektedir (Andersen, Chen ve Carter, 2000). Benzer şekilde Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyonun güvenlik ve ilişkililik duygusuyla bütünleşen bağlamlarda geliştiğini ifade etmektedir. Baumeister ve Leary (1995) psikoanalitik ve davranışçı yaklaşımın aksine insanı daha varoluşsal bakış açısıyla ele almıştır; insanın doğası gereği kendi varlığını oluşturma ve sürdürme sürecinde olduğunu, dolayısıyla ilişkiselik ihtiyacının evrensel olduğunu ve her bireyde belirli düzeyde de olsa bulunduğunu öne sürmüştür. Bu ihtiyacı ifade etme ve karşılanma şeklinin kültürden kültüre değişebileceği gibi bireysel farklılıkların da olabileceğini eklemiştir.

Eriksonun'un Psikososyal Gelişim Kuramındaki temel güvene karşı güvensizlik ve yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemi ÖBK açısından ele alındığında ilişkiselik ihtiyacının giderildiği döneme karşılık gelmektedir. Bebeğin annesi veya bakıcısıyla kurduğu anlamlı ilişki aidiyet duygusunun oluşumunda ve yaşam boyu çevresiyle kuracağı ilişkinin niteliğini oluşturmada rol oynamaktadır. Bebeklik ve çocukluk dönemindeki bu ilişkinin anlamlılığı, yetişkinlikteki ilişkilerin yorumlanmasında, sosyalleşme sürecinde referans niteliği taşımaktadır (Andersen ve diğerleri 2000). Yakınlığa karşı yalıtılmışlık döneminde bireyin kendi kimliğini yitirmeden başkalarıyla anlamlı yakınlıklar ve ilişkiler kurması, döneme ait kimlik duygusu olan sevginin kazanılmasında etkili olmaktadır. Anne baba ve çocuk

arasındaki ilişkiler, arkadaşlık ilişkiler ve romantik ilişkiler yakın ilişkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla sadece ergenlik döneminde değil beliren yetişkinlikte ve yetişkinlik döneminde de ilişkisellik ihtiyacının giderilmesi bireyin en yakınındaki kişilerle anlamlı ilişkiler kurmasıyla sağlanmaktadır.

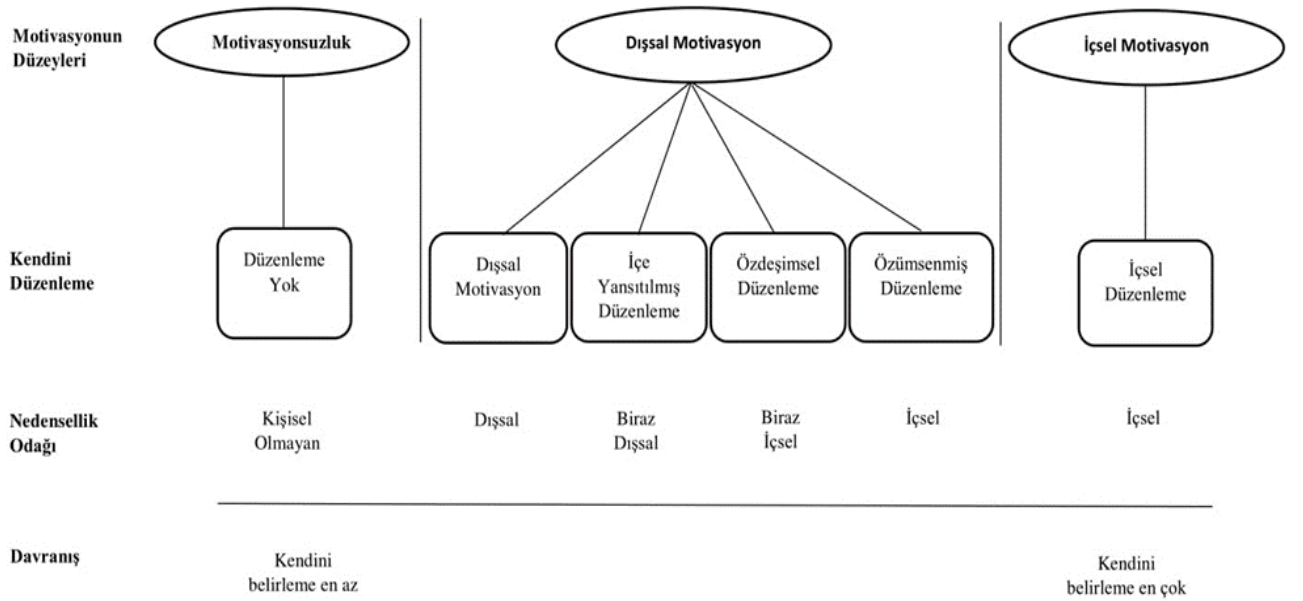
Ryan ve Lynch (1989), yaptıkları araştırmada ergenlerin ebeveynlerinden yüksek özerklik desteği ve kabul gördüğünde güven duygusunun geliştiği, bağlanmanın arttığı sonucunda ulaşmıştır. Benzer doğrultuda Ryan, Stiller ve Lynch (1994) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleriyle ve ebeveynleriyle kurulan sıcak ilişki ve bağlılığın okulla ilgili davranışların düzenlenmesinde ve içsel motivasyonun artmasında rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnsanlar temel psikolojik ihtiyaçların açıkça farkında olsalar da olmasalar da doğası gereği bu ihtiyaçların karşılanması için çaba göstermektedir. Bu ihtiyaçlar insanlar için besin kaynağı olarak görüldüğü için davranışlara enerji vermektedir. Yukarıda da anlatıldığı gibi ihtiyaçların giderilmesinde bireyin kendi çabaları kadar sosyal çevrenin desteği ve bulunduğu kültür de etkili olmaktadır.

Bireyin kendi isteğiyle edimde bulunması, devam ettirmesi, sorumluluğunu alması kısacası özerk davranması kuramın temel taşıdır. Özerk davranma sürecinin en önemli adımını ise motivasyon oluşturmaktadır. Latince hareket etmek anlamına gelen "movere" kelimesinden türeyen motivasyon, İngilizcede "motivation" kelimesine karşılık gelmektedir. TDK'nın (2006), bir düşüncüyü veya bir ilkeyi gerçekleştirmeye çalışmak olarak tanımladığı "gütmek" kelimesinden türeyen güdülenme de motivasyon ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Maslow (1987) motivasyonu "kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları" ve çaba göstermeleri şeklinde tanımlamıştır. Kındap (2001) ise bir amaca ulaşmak için insan davranışını harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktör ya da güç olarak tanımlamıştır. Motivasyon, yaşamın değişen koşullarıyla birlikte davranışların hareketlerin ve tutumların değişimini etkileyen önemli belirleyici süreçlerden biridir. Duygu, düşünce ve davranışın yönlendirilmesinde, bireyin harekete geçmesinde önemli rol oynamaktadır. Birey bir davranışı tamamen kendi isteğiyle sergileyebildiği gibi çıkarı olduğu için ya da dışsal bir baskı nedeniyle de sergileyebilmektedir. ÖBK da bireyi belirli bir tutuma yönlendiren farklı motivasyonel süreçleri incelemektedir. Dolayısıyla bireylerin değişik noktalardan aldıkları güçle edimde bulunmasını sağlayan motivasyonun farklı türlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte farklı motivasyonel süreçlerin oluşumu, gelişimi, değişimi ve

engellenmesi de kuramın odaklandığı noktalardan birini oluşturmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Kuramda motivasyon; motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere üç kategoride tanımlanmıştır (Ryan ve Deci, 2000b). Bu tanımlamada belirleyici olan nokta her bir motivasyon türündeki öz-belirleme düzeyi şeklinde ifade edilmektedir.

Motivasyon düzeyleri, davranışı düzenleme biçimleri ve nedensellik odağına dair model Şekil 2’de verilmiştir (Deci ve Ryan 2000; Ryan ve Deci, 2000b).



Şekil 2. Motivasyon düzeyleri, davranışı düzenleme biçimleri ve nedensellik odağı

İçsel Motivasyon. İçsel motivasyon kişinin bir davranışı keyif aldığı, tatmin olduğu ve önemseydiği için gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b). Doğal tatminler için yapılan aktiviteleri de ifade etmektedir. Bu motivasyon türünde aktivitelerin istek ve iradeyle yapılması vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Psikanalitik kuramda bu motivasyon genelde bağımsız ego enerjisi olarak adlandırılırken ampirik bakış açısında psikologlar yönlendirici olmayan motivasyonu içsel motivasyon olarak ifade etmeye ve enerjinin organizmanın doğasında içsel olarak var olduğunu öne sürmeye yatkın olmaktadır (Deci ve Ryan, 1985b). Kurama göre içsel motivasyon özerk davranışın belirleyicisidir ve öz belirleme sürecini de temsil etmektedir.

İnsan doğası gereği kendine göre hareket etmeyi beklemek yerine çevresiyle aktif olarak ilgilenir, dış baskı veya ödül olmadan bilgiyi araştırır, inceler ve özümser (Ryan ve Deci, 2017). Bu aktivitelerin temelinde de içsel motivasyon bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle insan çevreyi tanımak, bilişsel, duygusal ve davranışsal yapısını geliştirmek, ilgi ve isteklerini keşfetmek için içsel motivasyonla dünyaya gelmektedir; öğrenmeye ve keşfetmeye hazır bir hazırbulunuşluk sergilemektedir (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000c). Bu doğal motivasyon eğilimi bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur çünkü kişi bilgi ve becerilerini artırmada içsel motivasyona göre hareket etmektedir (Ryan ve Deci, 2000c). İçsel motivasyon sosyal ve bilişsel gelişim için kritik bir önem taşımaktadır (Ryan, 1995). Kuram insanların içsel motivasyona eğimli olarak dünyaya geldiğini ancak bu eğilimi devam ettirebilmek ve geliştirebilmek için destekleyici çevresel koşullara ihtiyaç duyduğunu öne sürmektedir.

ÖBK, üç temel psikolojik ihtiyacın çevre tarafından karşılanmasının insandaki içsel motivasyonu artıracaklarını öne sürmektedir. Bir davranış sergilenirken yeterlik duygusunu hissettiren iletişim, geribildirim, ödül vb. sosyo-bağlamsal olaylar, o davranışla ilgili içsel motivasyonu artırmaktadır (Deci, 1975). Örneğin bir kişinin bir davranışına verilen olumlu dönütler ondaki içsel motivasyonu artırmaktadır. İçsel motivasyonun artması için kişinin kendini yeterli hissetmesinin yanı sıra davranışını da kişinin kendisinin belirlemesi, diğer bir ifadeyle özerk olması gerekmektedir. Ryan ve Deci (2000a), çevresel olayların motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmaların çoğu yeterlilikten ziyade kontrollere karşı özerklik konusuna odaklandığını, yapılan araştırmaların tartışmalı bir süreci de beraberinde getirdiğini ifade etmekte ve dışsal ödüllerin içsel motivasyonu zayıflatabileceğine yönelik bakış açılarını öne sürmektedir. Bu tartışmalı süreci Deci (1975) ödüllerin algılanan dışsal nedensellik odaklarını (özerkliğin zayıflaması gibi) kolaylaştırması şeklinde yorumlamıştır. Benzer doğrultuda yapılan araştırmalarda somut ödüllerin yanı sıra tehditler, sınırlı zaman, yönergeler, baskı altında değerlendirmeler ve çevrenin belirlediği amaçların da içsel motivasyonu azalttığı ortaya çıkmaktadır. Seçme şansının olması, duyguların onaylanması, fırsatları bireylerin kendilerinin değerlendirmesi özerklik duygusunu güçlendireceğinden içsel motivasyonu da artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Anderson, Manoogian ve Reznick (1976) yaptıkları araştırmada çocukların sergiledikleri davranış önemsenmediğinde ya da tepki verilmediği içsel motivasyonun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Özerklik ve

yeterlik ihtiyacının giderilmesinin yanı sıra ilişkisellik ihtiyacının da içsel motivasyon üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bağlanma kuramcılar, bebeklerin anneleriyle kurduğu sağlıklı ilişkinin güvenli bağlanmayı sağlayacağını ifade etmektedir. Bebeklik döneminde içsel motivasyon da keşif davranışıyla ortaya çıkmaktadır ve bu davranış güvenli bağlanma olduğunda daha belirgin hale gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). ÖBK benzer bir dinamiğin yaşam boyu kişilerarası ortamlarda ortaya çıktığını, içsel motivasyonun bir güvenlik ve ilişki duygusu ile karakterize edilen bağlamlarda gelişmesinin daha muhtemel olduğunu kabul etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Özetlenecek olunursa sosyal çevre, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması yoluyla içsel motivasyonun artmasında etkili olmaktadır.

Dışsal Motivasyon. Bireylerin harekete geçmede ve davranışlarını sürdürmede içsel motivasyon büyük rol oynasa da her zaman bu motivasyon türü ile hareket edilmemektedir. Dolayısıyla zaman zaman dışardan gelen bir etki, bir sonuç beklentisi ile hareket edildiği bilinmektedir. Dışsal motivasyon olarak ifade edilen bu durum, bir eylem ya da davranışın belirli bir sonucu elde etmek için gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000c). Dışsal motivasyon, içsel motivasyona göre daha karmaşıktır, çünkü doğal olarak ne yapacağı ile ne yapması istendiği arasındaki doğal çatışmanın çözümünü içermekte, daha fazla düzenleme derecesi gerektirmektedir (Deci ve Ryan, 1985b).

Bebeklik döneminde ortaya çıkan içsel motivasyon çocukluk döneminde de benzer şekilde keşif ve merak duygusuyla devam etmektedir. Bununla birlikte çocukluk döneminde bu süreç biraz değişmektedir. Her ne kadar farklılaşma ve birleşme, çocukların ilgisini çeken, aktiviteler ve girdilerin doğal sonucunda oluşsa da onların ilgisini çekmeyen pek çok davranış bulunmaktadır ancak, sosyal dünya onların öğrenmesini gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde, çocukların kendinden ilginç bulunduğu, ancak yetişkinlerin acı verici, müdahaleci veya uygun olmayan bulunduğu birçok davranış bulunmaktadır. Her iki durumda da, yetişkinler, çocukların davranışlarını dışsal olarak düzenleme sorumluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır, böylece çocuklar ne kendiliğinden ne de içsel motivasyonla bazı davranışlarda bulunacaktır (Deci ve Ryan, 1985b). Büyüme ve gelişmeyle birlikte çocuklar sosyalleşmeyi de öğrenmektedir. Dolayısıyla sosyalleşme de çocuklarda öz düzenlemeyi öğrenmeyi beraberinde getirmekte ve bu durum dışsal motivasyonun gelişimini desteklemektedir.

Dışsal motivasyonla ilgili en çok araştırılan nokta bireylerin bunu nasıl gerçekleştirdiği ve devam ettirdikleri olmuştur. Bireylerin davranışlarını değiştirmeye yönelik isteği motivasyonsuzluktan veya isteksizlikten, pasif itaat veya aktif katılıma kadar farklılaşmaktadır. ÖBK'ya göre bu farklılık içselleştirme ve bütünleştirmeyle davranış değişikliğini sağlamaktadır. İçselleştirme ve bütünleştirmenin gerçekleşmesindeki farklılık ise bireyin motivasyon düzeyindeki farklılığa işaret etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). İçselleştirme (internalization) dış kaynaklardan gelen değerler, inançlar veya davranışsal düzenlemeleri içe alma ve bunları kendi başına dönüştürme süreci anlamına gelirken bütünleştirme (integration) ise bu düzenlemenin benliğine katarak dönüştürülme sürecidir. İçselleştirme, bir süreklilik olarak düşünüldüğünde davranış motivasyonunun amotivasyondan veya isteksizlikten pasif uyumluluğa, aktif kişisel bağlılığa kadar nasıl değişebileceğini açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2000c). Hem kendi içindeki ortam uygulamalarının birey tarafından asimilasyonunu hem de sosyal bağlamını ve ilgili değerlerin ve uyumunu, davranışsal düzenlemeleri bireysel (özerk olarak) ilgilendirdiğinden dolayı içselleştirme, bütünleştirmeye yönelik doğal eğilimin bir belirtisi olmaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

İçselleştirmedeki dönüşüm, içselleştirilmiş materyali aktif olarak kendi haline getirmeyi içermektedir. Bu düzenleme veya değeri asimile etmek ve diğer değerler, davranışlar, tutumlar ve kendi doğasında olan, birey tarafından derinden içselleştirilen duygularla bütünleştirme anlamına gelmektedir. Böylece, başlangıçta sosyal olarak iletilen bir düzenleme tamamen içselleştirildiğinde, büyük ölçüde kişinin değerlerinin ve kişiliğinin diğer yönleriyle uyum içinde olacak ve onu harekete geçirerek özerk olarak yaşanacaktır (Ryan ve Deci, 2017).

ÖBK'ya göre dışsal motivasyon, davranışları harekete geçiren, düzenlenmesinde içselleştirilmesinde rol oynayan özerkliğin bulunma düzeyine göre dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar; dışsal düzenleme (externally regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşimsel düzenleme (regulation through identification) ve özümsemiş düzenlemedir (integrated regulation).

Dışsal düzenlemede (externally regulation). Davranışlar ödül, ceza, baskı ve beklentiler gibi dışsal bir etkene bağlı olarak düzenlenmektedir. Dolayısıyla özerklik en az seviyede olmaktadır. Bu düzenleme türünde dışsal etkenlere bağımlılık vardır; bireyin davranışı gerçekleştirmedeki amacı sonuç beklentisidir. Herhangi bir ödül, baskı veya baskı olmadığı zaman davranışlar yerine

getirilmemektedir. Dışsal etken her ne kadar davranışları kontrol etmede güçlü olsa da davranışın sürekliliğinde etkisi oldukça zayıf olmaktadır. Bunun yanında dışsal düzenlemede birey davranışları gerçekten isteyerek, bir değeri temsil ederek deneyimlemek yerine çoğu zaman en zahmetsizce gerçekleştirme, kaliteye daha az dikkat etme eğiliminde olmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu da davranışın içselleştirilmesini ve bütünleştirilmesini olumsuz etkilemektedir.

İçe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation). Dışsal motivasyonun kısmen içselleştirildiği; ancak tam olarak kendine ait hissetmediği, bütünleştirilmemiş düzenleyici süreçlerin motive ettiği davranışları ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1995). Kaygı, suçluluk, utanma gibi duygular ve “yapmak zorunda olmak” hissi davranışın sergilenmesinde temel etken olmaktadır. İçe yansıtma, insanların kendileri üzerinde yaptıkları, iç yargıları ve değer duygularının koşullu olduğu değerlendirmeleri vurgulayan bir kontrol biçimidir. İçe yansıtma, kişilerarası bir düzenleme biçimi olduğu için dışsal düzenlemeye göre biraz daha kalıcıdır. Bunun nedeni, içe dönük düzenlemenin, dış olasılıkların ve izlemenin doğrudan varlığına bağımlı olmak yerine, birey içindeki duygusal ve değerlendirici olasılıklara dayanmasıdır (Ryan ve Deci, 2017). Bu düzenlemenin gücü içe yansıtılmış davranışı sergilemeye verilen değerden kaynaklanmaktadır. İnsanlar “benlik saygısı”na bağlı oldukları için davranışı sergilediklerinde bunun zorunluluğunu yahut baskısını hissetmektedir ve bu da ego katılımına işaret etmektedir (Deci ve Ryan, 1995). İçe yansıtılmış düzenlemede dışsal düzenlemeye göre özerklik düzeyi daha fazla olsa da davranışlar hala dışsal bir nedenselliğe sahip olmakta ve benliğin bir parçası olarak deneyimlenmemektedir.

Özdeşimsel düzenleme (regulation through identification). İçe yansıtılmış ve özümsemiş düzenleme arasında yer almakta, içselleştirme sürecinde özerkliğin daha fazla olduğu bir içselleştirme türü olarak tanımlanmaktadır. Özdeşimler, değerlerin ve düzenlemelerin bilinçli bir şekilde kabul edilmesiyle ifade edilmektedir. Davranışa veya eyleme önem verilip kişisel olarak kabul edildiğine özerklik ve gerçekleştirme isteği de artacaktır (Ryan ve Deci, 2017). Bir davranış ona değer verildiği için sergilendiğinde bu davranış benlik saygısına dahil etmeye başlamaktadır ve öz belirlemeye doğru ilerlemektedir (Deci ve Ryan, 1995). Örneğin bir öğrenci daha iyi anlamak, eksikliklerini tamamlamak, yeni bilgiler öğrenmek veya hedefine ulaşmak için derslerine çalıştığında davranışlarını özdeşimsel olarak düzenlemektedir. Özdeşimsel düzenleme, içe

yansıtılmış düzenleme ile karşılaştırıldığında irade gerektirmektedir. Bu nedenle istikrar, sabır, enerji toplama ve etkili eşlik etme açısından içe yansıtılmış düzenleme üzerinde işlevsel avantajlara sahip olmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu düzenlemede davranışlar önem ve değer verildiği için yapılsa da özdeşleşme ile birey tam olarak uyumlu olmamaktadır. Diğer bir ifadeyle bütünleştirme tam olarak sağlanamamıştır.

Özümsenmiş düzenleme (integrated regulation). Dışsal motivasyonun en özerk şekli olarak ifade edilirken, değerler ve düzenlemeler benlikle tam anlamıyla bütünleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle belirlenen davranışlar değerler göz önüne alınarak değerlendirilmekte ve benlikle uyumlu hale getirilmektedir. Bu düzenlemede belirli sonuçlara ulaşma isteği temel olduğu için dışsallık belirgin bir şekilde devam etmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Özümsenmiş düzenlemede değerlerin, eylemlerin benimsenmesinin temel alınması özüne ait bazı yönlerle düzenleme getirmesini gerektirmektedir. Bu nedenle önceden kabul edilen değer ve tutumlar değişebilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bu düzenleme şeklinde dışsal motivasyon çeşitleri içinde özerkliğin en yüksek olmasından dolayı içsel motivasyonla düzenlenen davranışlarla bir noktaya kadar benzerlik göstermektedir. İçsel motivasyon davranışın sergilenmesindeki temel etken keyif alma, ilgi göstermeyken özümsenmiş düzenlemede belirli değer ve tutumların benlikle bütünleşmesi, uyumlu hale gelmesidir. Dolayısıyla ikisinin farklı olduğu kabul edilmektedir.

ÖBK'ya göre davranışın sergilenmesindeki sebep dışsal ve içe yansıtılmış düzenlemede bireyden bağımsız olarak dıştan gelirken özdeşimsel ve özümsenmiş düzenlemede bireyin içinden gelmektedir ve bu doğrultuda öz düzenleme şekli değişmektedir. Buna bağlı olarak ilk iki düzenlemede özerklik hissi düşükken son iki düzenlemede özerklik hissi ve irade daha yüksektir (Kındap, 2011).

Motivasyonsuzluk (amotivation). Motivasyonsuzluk bir davranışı sergilemedeki niyetin, isteğin ve motivasyonun eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Kındap (2011) tarafından kişinin harekete geçmek için istek duymaması olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle eylemi yerine getirmek için niyetli olmama, harekete geçmemektir. Amotivation kavramı alanyazına motivasyonsuzluk olarak çevrilmiş olsa da kavramın hem orjinalinin hem de çevirisinin doğru anlamı yansıtması amacıyla motivasyon yoksunluğu olarak

çevrilmesi daha uygun görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada motivasyon yoksunluğu kavramı kullanılmıştır.

Motivasyon yoksunluğu, en zayıf özerklik ve bütünleştirme düzeyine sahip düzenleme şeklidir. İnsanlar, çaresizlik gibi durumlarda olduğu gibi güvenilir bir şekilde istediği sonuçları elde edecek şekilde düzenleyemediğinde ya da kendini yetersiz hissettiğinde, çevreden destek alamadığında motivasyondan yoksun olmaktadır. Dolayısıyla birey motivasyondan yoksun olduğunda harekete geçmede kendini ne özerk ne de yeterli hissetmektedir (Ryan, 1995). Ryan ve Deci (2017) ÖBK, motivasyon yoksunluğunun üç şekilde görüldüğünü ifade etmektedir. İlk formda; etkili sonuçlar alınamayacağı düşünüldüğünde çaresizlik hissedildiğinde motivasyon yoksunluğu ortaya çıkmaktadır. Bu formun temelinde yeterlilik eksikliği bulunmaktadır. İkinci formda, davranışlara herhangi bir değer veya anlam atfedilmediğinde motivasyon yoksunluğu görülmektedir. Üçüncü ve son formda; özerklik ve ilişkisellik ihtiyacının giderilmesi engellendiğinde bu duruma tepki olarak motivasyon yoksunluğu ortaya çıkmaktadır.

İçsel ya da dışsal motivasyonun temelinde irade bulunmaktadır. Motivasyonsuz davranışlar ise bireyin iradesinin, isteğinin dışında başlatılmakta ve düzenlenmektedir (Deci ve Ryan, 1985b). Aynı zamanda motivasyonsuzluk, düzenlemelerin içselleştirilemediğini yansıttığı için de ayrı bir motivasyon türü olarak ele alınmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi ÖBK motivasyon türlerini ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Bununla birlikte kuramda motivasyon türleri kadar dışsal motivasyonun nasıl içselleştirildiği de önemli bir yer tutmaktadır. Bilindiği üzere her davranış içten gelen bir istekle yani içsel motivasyonla sergilenmemektedir. Hatta çoğu zaman bir amaca ulaşmak, bir yarar sağlamak gibi nedenlerle yani dışsal motivasyonla davranış yerine getirilmektedir. Bunun yanı sıra kuram, dışsal motivasyonun çeşitli koşullar sağlandığında içselleştirilebileceğini, içsel motivasyona doğru ilerleyebileceğini öne sürmektedir. Bir düzenlemenin içselleştirme ve bütünleştirme ölçüsü dışsal motivasyonlu davranışların özerk düzenlemesinin temelini oluşturmaktadır. İçselleştirme sürecinde de temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve sosyal çevrenin katkısı da önemli bir rol oynamaktadır. Deci, Eghrari, Patrick ve Leone (1994) yaptıkları araştırmada öz belirlemeyi destekleyen bağlamsal faktörleri ve içselleştirmeyi etkileyen süreçleri izlemiştir. Araştırma sonucunda rasyonelliği sağlamanın, duyguları kabul etmenin ve seçme fırsatının verilmesinin

içselleştirmede önemli rol oynadığı bulgularına ulaştıkları görülmüştür. Bu doğrultu da içselleştirme sürecini teşvik etmek de önemli olmaktadır. Çocuklukta ebeveynlerin model olması ve çocuğa davranışı denemesine izin vermesiyle karşılanmaya başlanan yeterlik ihtiyacı sosyalleşmeyle birlikte sosyal yeterliği de beraberinde getirmektedir. Erken yaşta bu ihtiyacın giderilmesi çeşitli eylemlerin de içselleştirilmesini olumlu etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2017).

Diğer bir temel ihtiyaç olan ilişkiselliğin içselleştirmenin sağlanmasında merkezi bir rolü bulunmaktadır. İnsanların ailesine, arkadaşlarına, sosyal gruplara bağlılık göstermesi aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Bu aidiyet duygusu da kültürel değerlerin içselleştirilmesini ve ilişkisellik ihtiyacının giderilmesinde etkili olmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). İçsel motivasyon ve dışsal motivasyonun içselleştirilmesi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında motivasyon kavramının farklılaştığı kritik noktanın bir davranışın özerk ve kontrol edilme derecesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Davranış üzerindeki istek, irade ve kontrolün artması o davranışın içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Kavramsal olarak içsel motivasyon özerkliğin emaresidir ve büyüme eğilimiyle birlikte istek duygusunu temsil etmektedir. Dolayısıyla özerklik, davranışların içsel motive edildiğinin ya da dışsal motivasyondaki düzenlemelerin bütünleştirildiğinin kanıtı olmaktadır (Deci ve Vansteenkiste, 2004). İçselleştirme süreci genel olarak çocukluk döneminde başlamakta ve çocuk gelişiminde önemli olmaktadır, ancak bu süreç ömür boyu devam etmektedir. Bu dönemde içselleştirilen davranışlar ilerleyen dönemde yaşam alanının diğer parçaları olan akran grubu, okul, iş hayatı gibi alanlara da transfer edilmektedir.

Akademik motivasyon. Öz belirleme kuramına ait motivasyon türleri eğitim, iş, kariyer gibi çeşitli bağlamlarda ele alınıp incelenmektedir. Bu alanların başında eğitim gelmektedir. Kuram eğitim alanında uygulandığında öğrenmeye dair ilginin artmasını, eğitimin değerinin farkında olunmasını, bireylerin performanslarına dair özgüvenini artması hedeflemektedir. Dolayısıyla bu hedefler içsel motivasyonun ve dışsal motivasyona dair düzenlemelerin içselleştirilmesinin belirtileri olmaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Kuram, insanın içsel motivasyon eğilimiyle dünyaya geldiğini, bebeklik ve çocukluk döneminde içsel motivasyonun keşfetme ve merak duygusu şeklinde ortaya çıktığını öne sürmektedir. Her gelişim döneminde merak uyandıran, keyif veren aktivitelerin yanı sıra her zaman ilgi çekici olmayan, içsel motivasyonla hareket edilmeyen aktiviteler de bulunmaktadır. Okul

hayatının başlamasıyla beraber birey kimi zaman kendi isteği ve ilgisiyle öğrenmeyi gerçekleştirirken kimi zamanda dışsal bir motive kaynağına ihtiyaç duymaktadır. Okula ve öğrenmeye dair istekli olma, sorumlulukları yerine getirme, bu doğrultuda tutumlar sergileme akademik motivasyonun özellikleri arasında olmaktadır.

ÖBK, öğrenmeye, bilgi edinmeye yönelik içsel motivasyonun gelişmesini, eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılımında istekli olunmasını, bu doğrultuda temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasını akademik motivasyonun belirleyicileri olduğunu öne sürmektedir (Deci ve diğerleri 1991). Bu kapsamda Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal ve Vallières (1992) Akademik Motivasyon Ölçeğini (Academic Motivation Scale) geliştirmiştir. Araştırmacılar ölçeği akademik motivasyon türlerini içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç gruba ayırmıştır. Vallerand ve diğerleri (1992) içsel motivasyonu bilmeye (to know), başarmaya (to accomplish things) ve deneyime (experience stimulation) yönelik içsel motivasyon olarak üç sınıfa ayırmaktadır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon bir etkinliği araştırma, keşfetme, öğrenme ve anlama sürecinden doyum almak; başarmaya yönelik içsel motivasyon yeni şeyler üretme, yaratma sürecinden doyum almak; son olarak deneyime yönelik içsel motivasyon ise bir etkinliği uyarılma duygusunu deneyimlemek için gerçekleştirmek olarak tanımlamaktadır. Dışsal motivasyon ise orijinalinden farklı olarak dört yerine dışsal (externally), içe yansıtılmış (introjected) ve özdeşimsel (identification) olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır. Motivasyonsuzluk ise orijinalinde olduğu gibi kalmaktadır.

Kurama göre öğrenciler için en önemli yetişkinler olan öğretmenler ve ebeveynlerin çocukların özerkliklerini desteklemesi, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını, doğal meraklarını sürdürmesine yardımcı olması, anlamlı ilişkiler kurulması, üç temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesini sağlamaları akademik motivasyonun gelişmesinde etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin seçim yapması, duygularını kabul etmesi, kendi kararlarını kendilerinin vermesi, asgari düzeyde kontrol altında olunması da akademik motivasyona katkıda bulunmaktadır (Deci ve diğerleri 1991).

Umut

Umut, insanda var olan en temel duygulardan biridir. İnsanı ayakta tutan, yaşanan pek çok güçlüğü rağmen hayatın devam etmesini kolaylaştıran bir yapıdır. Bu nedenle yüzyıllar boyunca mitolojide, felsefede, dinlerde ve edebiyatta umut

tanımlanmaya çalışılmıştır. Umutla ilgili bilinen en eski hikâyeye olan “Pandora’nın Kutusu” mitolojiye dayanmaktadır. Hikâyeye göre Prometheus adlı bir ölümlü ateşi tanrılardan çalarak tanrılar kralı Zeus’u sinirlendirir. Bunun üzerine tanrılar nasıl intikam alacaklarını düşünerek bir plan hazırlar. Soylu bir kadın olan Pandora’yı gizemli bir kutuyla dünyaya gönderirler ve kutuyu dünyaya gelene kadar açmamasını söylerler. Pandora merakına karşı koyamaz ve kutuyu açar. Kutuyu açmasıyla beraber insanlığa sonsuza kadar zarar verecek kötülük çıkar. Bunu gören Pandora hızlı bir şekilde kutuyu kapatır ancak kutunun kenarına umut damlasının yapıştığını fark etmez. Mitolojik bakış açısı bu hikâyeyi iki farklı şekilde yorumlamıştır. Bazıları kutunun kenarında kalan umudun herkes tarafından bilinen iyi bir duygu olarak kabul ederken bazıları da kutunun içinden kötülük çıktığı için umudun da kötü ve şeytani bir duygu olarak kabul etmiştir (Snyder, 2000).

Psikoloji alanının hastalıklar, anormal davranışlar ve psikopatolojiye ağırlık vermesi umut, iyi oluş, kendini kabul gibi olumlu özelliklerin ön planda olduğu kuramları ve terapi süreçlerinin ortaya çıkmasını geciktirmiştir. Özellikle 2.Dünya Savaşı’ndan sonra bu kavramlarla ilgili çalışmalar yavaş yavaş önem kazanmıştır. Psikolojinin “umut” kavramıyla ilgilenmesi ise pozitif psikolojinin gelişmesiyle başlamıştır. 1950’li ve 1960’lı yıllarda umutla ilgili bilimsel ve formal çalışmalar hız kazanmıştır. Umudun hedefe ulaşmadaki olumlu beklentiler olduğuna dair görüşler kabul edilmeye başlansa da bu görüşler geliştirilememiştir. 1970’li yıllarda yapılan araştırmalarda ise ruh sağlığının fiziksel sağlığı da beraberinde getirdiğine dair bulguların ortaya çıkması umut gibi bireyin olumlu yönlerini vurgulayan kuramlar ve teoriler geliştirilmesine olanak sağlamıştır. 1980’li yıllara gelindiğinde umutla ilgili çalışmalar ön plana çıkmış bireysel teorilerin sayısı gittikçe artmıştır. 1990’lı yıllarda ise Snyder ve diğerleri en dikkat çeken umut teorilerinden birini geliştirerek alana katkı sağlamıştır (Snyder, 2000).

Umutla ilgili pek çok alanda pek çok kişinin çalışma yapması, umuda dair farklı tanımların yapılmasını sağlamıştır. Bazı kuramcılar umudun tek boyutlu olduğunu ileri sürerken bazı kuramcılar ise birden fazla boyutlu olduğunu öne sürmüştür. Miller (1985) umudu; duygu, beklenti, yanılısama, istek olarak ele almış, umudu yaşamın içgüdüsel bir ögesi olduğunu ve potansiyellerini göstermelerini kolaylaştırdığı ifade etmiştir (Akt, Akman ve Korkut, 1993). Romero (1989) ise umudu, hedefe ulaşma beklentisinin duygusal boyutu olarak tanımlamıştır. Bir

başka tanımda ise bir amacı gerçekleştirmek için sıfırdan fazla olan beklentiler olarak ifade edilmiştir (Stotland, 1969; Akt., Snyder, 1995). Frank (1968) umudu duygu ve düşüncenin anlamlı bir karışımı olarak tanımlayarak, umudun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu olduğunu ilk vurgulayan kuramcıdır (Akt, Akman ve Korkut, 1993).

Alanyazında umut ile ilgili araştırmalara bakıldığında Snyder ve arkadaşlarının pek çok çalışma yaptığı ve bir kuram oluşturduğu görülmektedir. Snyder ve arkadaşları, çalışmalarında umudu iki boyutlu olarak ve farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunlardan ilki “hedefe ulaşmaya yönelik inisiyatif alma (*agency*) ve hedefe ulaşılabilir yolları planlamaya (*pathway*) ilişkin duyumlardan türeyen olumlu motivasyon durumu”dur (Snyder, Harris ve diğerleri, 1991). Diğer bir tanım ise “karşılıklı türetilmiş başarılı bir hedefe ulaşmaya yönelik karar verme duygusuna ve hedefe ulaşılabilir yolları planlamaya ilişkin bilişsel küme”dir (Snyder, Irving ve diğerleri, 1991). Birbirine çok benzeyen bu iki tanıma bakıldığında umudun sadece duygusal bir olgu olmadığı, bilinçli bir şekilde hedefe yönelik tutumlar da içeren bilişsel bir yapısının da olduğu görülmektedir. Alanyazında *agency* kavramı harekete geçme güdüsü olarak çevrilmiştir. Kavramın hem orjinalinin hem de çevirisinin doğru anlamı yansıtması amacıyla bu araştırmada *agency* kavramı inisiyatif alma olarak çevirilip kullanılmıştır.

Snyder ve arkadaşlarının umut tanımında, hedefe ulaşmaya yönelik inisiyatif alma ve hedefe ulaşılabilir yolları planlama boyutlarını temel oluşturmaktadır. Bunun yanında bu boyutların ikisinde de “amaç” kavramı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla umut 3 bileşenden oluşmaktadır: amaçlar, amaca ulaşma yolları ve inisiyatif alma (Snyder, Feldman, Shorey ve Rand, 2002).

Boyutlardan ilki olan *amaç*, amaca yönelik olmayı ifade etmektedir. İnsan davranışları amaca yöneliktir ve bu amaçlar zihinsel faaliyetlerin yönelimini belirler (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002). Amaçlar kısa dönemli veya uzun dönemli olabilirken, her amaca ulaşma ihtimali de değişebilmektedir. Ulaşma ihtimalinin çok yüksek olduğu amaçlarda umuda daha az ihtiyaç duyulmakla birlikte ulaşılması güç hedefler birey için yararlı olmamaktadır (Snyder, 2000). Bu nedenle amaçların birey için anlam ifade etmesi, ulaşılabilir olması ve fayda sağlaması önemli olmaktadır. Anlamlı, ulaşılabilir hedefler belirlendiğinde bu hedefler bireyi sonuca ulaşmasına yönlendirmektedir (Snyder, Feldman ve diğerleri, 2002). Düşük umut düzeyine

sahip bireylere kıyasla yüksek umut düzeyine sahip olan bireyler kendileri hakkında olumlu düşünmekte, yüksek hedefler belirlemekte ve daha fazla hedef seçmektedir (Snyder, Lapointe, Crowson ve Early, 1998).

İkinci boyut olan *amaca ulaşma yolları* kişinin hedeflenen amaçlara ulaşmak için işlevsel yollar üretebileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır (Snyder, Rand ve diğerleri 2002). Birey amaçlarını belirledikten sonra onlara ulaşmak için çeşitli yollar belirlemektedir. İşlevsel yolların belirlenmesi amacın iyi tanımlanmasına bağlı olmaktadır (Snyder, 1994). Bu algı bireye “Ben amacıma ulaşmanın yolunu bir şekilde bulacağım” mesajını vermektedir. Amaca ulaşmada yollar çizilirken veya çizilen yollarda ilerlenirken çeşitli engellerle karşılaşılabilir. İşlevsel yollar üretme algısı, bireyi engellerle karşılaşmaya hazırlamakta ve mücadele etmesine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında engellere dair fikir yürütmesine, gerekirse farklı yolların denenmesini sağlamaktadır (Edwards ve McClinock, 2013). Yüksek umut düzeyine sahip bireyler, amaçlarına ulaşmak için daha çok alternatif yollar geliştirmekte, sonraki adımlar için kendilerini cesaretlendirmektedir (Snyder, Irving ve diğerleri, 1991). Bunun yanında düşük umut düzeyine sahip bireyler, amaçlarına ulaşmak için işlevsel yolların olmadığına inanmakta, bu nedenle de sahip oldukları mevcut yolları kullanabileceklerinden kuşku duymaktadırlar (Snyder ve diğerleri, 1998).

Son boyut olan *inisiyatif alma*, kişinin amaçlarına ulaşmakta o yolları kullanabilme potansiyeline yönelik algısı olarak tanımlanmaktadır (Snyder, Rand ve diğerleri 2002). Harekete geçme güdüsü irade olarak da ifade edilebilmektedir ve bu irade bireyleri kararlar almaya, engeller arasında hareket etmeye ve hedeflerine ulaşmaya odaklanmış olarak zihinsel enerjilerini kullanmaya izin vermektedir (Edwards ve McClinock, 2013). Bu güdü bireyin hedefe ulaşma yolculuğuna motive olma ve devam etme gücünü değerlendirmesini de yansıtmaktadır (Snyder, 2000). Amaç belirleme, hedefe yönelik işlevsel yollar üretmede de olduğu gibi hedefe yönelik motive olma sürecinde de engellerle karşılaşılabilir. Bu süreçte ulaşılabilir hedeflerin seçilmesi, çeşitli işlevsel yolların belirlenmesi engellerin oluşmasını azaltırken, değerlendirme yapma, eksiklikleri veya hataları belirlemek yeniden yola koyularak engellerle baş etmeyi kolaylaştırmaktadır. Bireyin hedefine ulaşmada motive olması, denemekten vazgeçmemesi ve engellerle baş etmesinde “Bunu yapabilirim”, “Çalışmalarımda ilerleme kaydediyorum”, “Biraz daha

çabalarsam daha iyi olacak” gibi içsel konuşmalar faydalı olmaktadır (Edwards ve McClinock, 2013).

Umudun boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Boyutlardan birinde değişiklik olduğunda bu değişim diğer boyutları da etkilemekte, hedefe ulaşma sürecini ve umut düzeyini de etkilemektedir (Snyder, Irving ve diğerleri, 1991). Hedefe ulaşmada başarılı olabilmek için amaca ulaşma yolları ve harekete geçme güdüsünün birlikte olması gerekmektedir, sadece birinin olması amaca ulaşmada ve dolayısıyla umudun var olmasında yeterli olmamaktadır (Lopez, Rose, Robinson, Marques ve Pais-Ribeiro, 2009).

Umudun ilişkili olduğu alanlar. Umudun, fiziksel sağlık, akademik başarı, kişilerarası ilişkiler, spor başarısı, öznel iyi oluş gibi pek çok kavramla ilişki içindedir. Bu nedenle umudun, bireyin hayatının pek çok alanında önemli rolü bulunmaktadır. Berg ve arkadaşlarının (2007) astım hastası ergenlerle yaptığı bir araştırmada yüksek umut düzeyine sahip hastaların tedavinin faydalı olup iyileşeceğine inandığını, dolayısıyla tedaviye cevap verip daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Düşük umut düzeyine sahip hastaların ise ilaçların ve tedavinin faydalı olmadığını düşündüğünü, bu düşüncelerin de olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Akademik başarı ve umut arasındaki ilişkiye bakıldığında ikisinin arasında güçlü bir bağ olduğu görülmüştür. Düşük umut düzeyine sahip öğrenciler özellikle yarış içindeyken sınavlarda aşırı kaygı yaşamaktadır. Bu kaygıdan dolayı başarısızlıktan gelen geribildirimleri, gelecekteki durumları iyileştirmek için kullanamamaktadır (Onwuegbuzie, 1998; Onwuegbuzie ve Snyder, 2000; Snyder ve diğerleri, 1996). Umudun düzeyi yüksek öğrenciler ise başarısızlıkla karşılaştıklarında bunu yeteneklerine veya benliklerine bağlamak yerine yeterince ve doğru çalışmadıklarına bağlamakta, kendilerine çalışmaya devam etmeye yönelik geri bildirimler vermektedir (Lopez ve diğerleri, 2009). Tüm bunların yanında umudun düzeyi yüksek öğrencilerin okula daha bağlı oldukları, riskli davranışlardan kendilerini korudukları, stresli yaşam olaylarıyla daha kolay baş edebildikleri, spor alanında da başarı gösterdikleri ve sosyal ilişkiler konusunda yetkin oldukları çeşitli araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Edwards ve McClinock, 2013; Lopez ve diğerleri, 2009).

İlgili Araştırmalar

Kimlik, temel psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyona dair araştırmalar.

Alanyazın incelendiğinde kimlik ve temel psikolojik ihtiyaçları hem ayrı ayrı hem de birlikte ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kimlik gelişimi ile temel psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyonu birlikte ele alan çalışmalar incelenmektedir.

Smollar ve Youniss (1989) yaptıkları çalışmada temel psikolojik ihtiyaçlardan özerkliğin ergenlik döneminin en önemli özelliği olduğunu, bunun ergendeki kendilik duygusunun gelişiminde rolü olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Luyckx, Vansteenkiste, Goossens ve Duriez (2009) temel psikolojik ihtiyaçların kimlik oluşumunda destekleyici bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Fullwinder-Bush ve Jacobvitz (1993) özerklik ve kimlik gelişimi arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, ailesi tarafından özerkliği desteklenen ergenlerin, desteklenmeyen ergenlere göre daha yüksek düzeyde kimlikle ilgili seçenekleri araştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Öz Belirleme Kuramı temel alınarak La Guardia (2009) tarafından yapılan çalışmada temel psikolojik ihtiyacın karşılanması, içselleştirme ve içsel motivasyon yoluyla, kimlik oluşumuna olumlu katkılarının bulunduğunu göstermektedir. Kroger (2004) ise kimlik statülerinin gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmada ipotekli kimlik statüsündeki ergenlerin özerklik düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Luyckx, Schwartz, Soenens, Vansteenkiste ve Goossens'in (2010) özerk yönelim (autonomous orientation) ve kontrol yönelimi (controlled orientation) ile kimlik bütünleşmesi (identity integration) ve içsel yatırım boyutları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmanın sonucu özerk yönelimin kimlik bütünleşmesi ve içsel yatırım süreçleriyle olumlu ilişkide olduğunu gösterirken kontrol yöneliminin içsel yatırım ve kimlik bütünleşmesiyle olumsuz ilişkide olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Mullis, Graf ve Mullis'in (2009) duygusal özerklik ile kimlik statüleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada duygusal özerklik ile kimlik statülerinin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaya göre duygusal özerklik, ebeveynlerini normal insan olarak algılama ve ayrışma boyutları moratoryum ve ipotekli kimlik statülerini yordamaktadır. Özerkliğin yanı sıra ilişkiselliğin de kimlik biçimlenmesinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu doğrultuda Grotevant ve Cooper'ın (1986) yaptıkları çalışmada bağımsızlığın kimlik gelişimi için gerekli olduğunu ancak ilişkiselliğin de kimlik

gelişimi için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Noller (1995) çalışmasında kimlik biçimlenmesi için bireyleşmenin desteklenmesiyle birlikte ebeveynlerle olan ilişkinin de önemli rolünün olduğunu belirtmektedir (Akt., Morsünbül, 2011).

Türkiye’de kimlik gelişimi ve temel psikolojik ihtiyaçları birlikte ele alan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Atak (2010) beliren yetişkinlikte ebeveynlere bağlanmanın eylemlilik aracılığıyla kimlik statüleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, ebeveynlere bağlanma ve eylemliliğin kimlik biçimlenmesinde önemli olduğunu; bu değişkenlerin keşif/esnek bağlanma ile pozitif, ipotek/uyma ve kaçınma ile negatif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Morsünbül (2011) ergenlik döneminde özerklik kimlik biçimlenmesi ve öznel iyi oluş ilişkisini incelediği çalışmasında özerkliğin kimlik biçimlenmesi aracılığıyla öznel iyi oluşu daha yüksek düzeyde açıkladığı sonucunda ulaşmıştır. Son olarak Karataş (2016) temel psikolojik ihtiyaçların kimlik statüleri ile anneye bağlanma arasındaki ilişkideki aracı rolünün incelenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerde kaçınan bağlanma ile başarılı kimlik statüsü arasındaki ilişkinin temel psikolojik ihtiyaçlar aracılığıyla sağlandığı, ergenlerde kaygılı bağlanma ile başarılı kimlik statüsü arasındaki ilişkide ise temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünün olmadığı bilgilerine ulaşılmıştır. Bu üç araştırmanın sonuçlarına göre kimlik gelişimi ile temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik ve ilişkisellik ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar ve akademik motivasyona dair araştırmalar.

Temel psikolojik ihtiyaçlar ve motivasyon Öz Belirleme Kuramı’nın temelini oluşturduğu için iki kavramla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak temel psikolojik ihtiyaçlar ve akademik motivasyona dair çalışmalar incelendiğinde akademik motivasyondan ziyade akademik başarıyla ilgili pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Bu bölümde az da bulunan temel psikolojik ihtiyaçlar ve akademik motivasyon ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Bu çalışmanın da kavramlarından olan kimlik, psikolojik ihtiyaçlar ve akademik motivasyonun birlikte incelendiği Faye ve Sharpe (2008) tarafından yapılan çalışmada psikolojik ihtiyaç doyumu ve kimlik oluşumlarının üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarındaki rolünü araştırılmıştır. Araştırmada iki farklı model test edilmiştir. İlk modelde özerk olma ve yetkin olma ihtiyaçlarının kimliği, ilişkili olma ihtiyacının samimiyeti yordadığı, kimlik ve samimiyetin de

akademik motivasyonu yordadığı; , ikinci model ise kimliğin özerk olma ve yetkinlik ihtiyacını, samimiyetin yetkinlik ihtiyacını yordadığı ve ihtiyaçların hep birlikte motivasyonu yordadığı sonucuna ulaşılmış, yetkinlik ihtiyacı ve kimliğin motivasyonun güçlü yordayıcıları olduğu vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada Arnone, Reynolds ve Marshall (2009) tarafından araştırmaya yönelik içsel motivasyon ile psikolojik ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Psikolojik ihtiyaç doyumu yüksek olan öğrencilerin araştırmaya yönelik içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Gnams ve Hanfstingl (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırmada akademik içsel motivasyon ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. 600 ergenin katıldığı araştırmada ergenlik döneminde içsel motivasyonda belirgin düşüşün olduğu, temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeyi arasındaki farklılıkların motivasyon düzeyini yordadığı, üç temel psikolojik gereksinimin yeterli bir şekilde karşılanmasının, ergenlik döneminde içsel akademik motivasyonun korunmasında önemli rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katz, Kaplan ve Gueta (2011) ise ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin ödev yapmaya yönelik motivasyonun ihtiyaç doyumu ve öğretmen desteği ile ilişkisini incelemiştir. Öğretmen desteğini aracı rolü olarak kabul eden araştırmada aracılık rolünün olduğu ancak zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koreli öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin, akademik motivasyon, uyum ve okul başarısına etkisinin araştırıldığı diğer bir çalışma Lee (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadığı güven temelli ilişkinin, onların akademik motivasyon, akademik başarı ve okuldaki sosyal uyumlarında etkin bir rol oynadığını bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik motivasyon arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Guay, Ratelle, Roy ve Litalien (2010) Öz Belirleme Kuramı'nı temel alarak lise öğrencilerinin akademik benlik kavramı, özerk akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. ÖBK ile uyumlu olarak özerk akademik motivasyon akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgularına ulaşmışlardır. Lise öğrencilerindeki akademik başarı ve akademik motivasyonun artırılmasında özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının karşılanmasının rolü olduğunu vurgulamışlardır. Yine ÖBK temel alınarak Turner, Chandler ve Heffer (2009) tarafından yapılan diğer bir çalışmada üniversite öğrencilerindeki etkili ebeveynlik tarzı, akademik motivasyon ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri

incelenmiştir. Araştırmada otoriter ebeveynlik tutumunun üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon ve öz yeterlilik düzeylerinin akademik motivasyonunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan akademik motivasyon ile ilgili olmasa da ortaokul ve lise öğrencilerindeki okula ait içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluğunda rol oynayan faktörleri inceleyen araştırmada öğretmen özerkliği desteğinin okulu motivasyon ilişkilerine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaşı daha büyük öğrencilerin düşük içsel motivasyona ve dışsal motivasyona sahip olmasının etkenlerinin incelenmesinin önemi vurgulanmıştır (Gillet, Vallerand ve Lafrenière, 2011). Bu araştırmalar incelendiğinde ÖBK'ya ait motivasyon türleri ile akademik motivasyon arasında ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar ve umuta dair araştırmalar. Öz belirleme ve umudun tanımlarına bakıldığında harekete geçmek, amaca ulaşmak için gerekli motivasyona sahip olunmasının ortak noktaları olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle motivasyona sahip olmanın öz belirlenmiş tutumların ve umutlu bakış açısının özellikleri arasında olmaktadır. İki kavramın benzer noktaları olmasına rağmen alanyazına bakıldığında Öz Belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçlar ve umudun birlikte ele alınıp incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Öz belirleme ve umudun yapısı, hedefe yönelik eylemdeki ortak teorik temelleri paylaşmaktadır. Öz belirleme konusundaki araştırmaları anlamak, özellikle umut teorisinde düşünme yollarını anlamada yardımcı olmaktadır (Wehmeyer ve Shogren, 2017). Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat ve Seltzer (2010) tarafından yapılan 200 ergenin katıldığı, çalışma umudu, özerklik desteği ve başarı inancı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulguları tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, akademik motivasyonun geliştirilmesinde iş temelli öğrenmenin rolünün bulunduğunu göstermektedir. Wandeler ve Bundick (2011) tarafından yapılan bir başka araştırmada umut ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. 400 yetişkinin katıldığı araştırmada yeterlik ihtiyacı ile umudun birbirini yordadığı, umut ile diğer psikolojik ihtiyaçlar arasında benzer ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında umut kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde umut ve özyeterliliğin birlikte ele alındığı pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Snyder (2002) özyeterliliği; bireylerin amaç yönelimli davranışlarını başlatması ve devam ettirmesine yönelik inançları olduğunu ifade etmektedir. Bu tanıma bakıldığında

temel psikolojik ihtiyaçlardan yeterlik ihtiyacı ile özyeterliğin ortak noktalarının olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda umut ile özyeterlikle ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Magaletta ve Oliver (1999) umut, özyeterlik ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaya 204 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda umudun iki temel bileşeni olan irade ve yollar ile özyeterlik ve iyimserlik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, ancak özdeş yapılar olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Phan (2013) umut, özyeterlik ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 196 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırmada umut ve özyeterliğin birlikte akademik performansı yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Fawcett, Garton ve Danyd (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ebeveynlerinden sosyal destek alan ve özyeterlik düzeyleri yüksek ergenlerin içsel motivasyonları ve serbest zaman faaliyetlerine katılma düzeyleri arasında ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de ise Tarhan (2012) umut, özyeterlik, kişilik özellikleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında özyeterlik puanlarının umut puanlarını yüksek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ergenlik dönemi, yetişkinliğe geçişte en önemli basamak olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde yaşanan pek çok durum yetişkinlik dönemindeki yaşantıları olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki kimlik gelişimi, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut kavramları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kimlik gelişimi ve temel psikolojik ihtiyaçları birlikte ele alan, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunurken kimlik gelişimi, temel psikolojik ihtiyaçlar ve umudu birlikte ele alan, ilişki kuran sınırla sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Umutlu bakış açısı her gelişim döneminde farklı şekilde ortaya çıkmakta dolayısıyla her dönemi farklı etkilemektedir. Ergenlik döneminde var olan değişimleri kabul edip uyum sağlamada, yakın çevreyle anlamlı ilişkiler kurmada, geleceğe dair hedefler belirleyip bu doğrultuda umudun rolü bulunmaktadır. Tüm bu bilgiler ve araştırmalar sonucunda kimlik gelişimi, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut kavramları arasında kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı ilişkilerin olduğu düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın çalışma gruplarına, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve önerilen yapısal eşitlik modeline ilişkin istatistiksel çözümlene yöntemlerine yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Kocaeli'nin Gebze ilçesindeki 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında öğrenimlerine devam eden gönüllü lise öğrencileri oluşturmuştur. Gebze ilçesi, nüfus bakımından büyükşehir niteliği taşıyan, çok kültürlü yapıya sahip olması, sosyoekonomik düzey açısından farklılık göstermesi sebebiyle seçilmiştir. Katılımcılar lise öğrencileri arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışmada katılımcılar elverişli örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Elverişli örnekleme yöntemi, araştırmaya katılmaya uygun olan gönüllü katılımcıların araştırmaya dahil edildikleri örnekleme türüdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011: s. 99). Araştırmaya katılan 500 gönüllü lise öğrencisinin 20'i envanteri eksik veya rastgele doldurduğu için kapsam dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu 480 gönüllü lise öğrencisi oluşturmuştur.

Farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin kimlik gelişim, akademik motivasyon, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma ve umut düzeylerinin farklı olacağı düşünüldüğü için çalışma grubu Anadolu, sosyal bilimler, mesleki teknik ve Anadolu (sağlık meslek lisesi dahil) ve kız imam hatip lisesi türlerine devam eden 303 kadın 177 erkek, 11. ve 12. sınıfa devam eden toplamda 480 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dair demografik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategoriler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	303	63,1
	Erkek	177	36,9
Sınıf Düzeyi	Lise 3	116	24,2
	Lise 4	364	75,8

Lise Türü	Anadolu Lisesi	161	33,5
	Sosyal Bilimler Lisesi	57	11,9
	Mesleki Teknik Lise	205	42,7
	Kız İmam Hatip Lisesi	57	11,9
Toplam		480	100

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Sürekli Umut Ölçeği izinleri ölçekleri Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılarından alınmıştır. Ölçek izinleri alındıktan sonra araştırmayı yapabilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve komisyondan gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak uygulama izni alınmıştır. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esas alınarak araştırmacı ve okul psikolojik danışmanları işbirliğiyle yapılmıştır. Uygulama yapılmadan önce gönüllü öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek gizliliğin esas alındığı, istedikleri zaman araştırmaya katılmayı bırakabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların 18 yaşından küçük oldukları için Gönüllü Katılım Veli Formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olacak şekilde seçilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Katılımcılardan cinsiyet, sınıf düzeyi ve sınıf türünün bilgilerini almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK-Fde yer almaktadır.

Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği. Kimliğin boyutlarını ölçen ölçek Luyckx ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal adı "The Dimensions of Identity Development Scale" olan ölçekte her boyuta ait 5 madde, toplamda 25 madde bulunmaktadır. İçsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine

araştırılması, seçeneklerin saplantılı araştırılması, içsel yatırımla özdeşleşme ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Maddeler “kesinlikle katılıyorum”dan (5 puan), “kesinlikle katılmıyorum”a (1 puan) doğru sıralanan 5 dereceli bir değerlendirme ölçeğine göre puanlanmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Ölçekte puanlama yapılırken, her alt boyut ayrı ayrı değerlendirilmekte ve her alt boyutun toplam puanı alınmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlara kümeleme analizi uygulanarak, kimlik statüleri de elde edilmektedir.

Ölçeğin orijinal formunun geçerliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları; $df=265$, $SBS-X=658.93$, $RMSEA=.07$, $CFI=.94$ 'tür. Güvenirlik hesaplamaları her bir alt boyut için yapılmış; Cronbach alfa değerleri içsel yatırımda bulunma için .86, içsel yatırımla özdeşleşme için .86, seçeneklerin genişlemesine araştırılması için .81, seçeneklerin derinlemesine araştırılması için .79 ve son olarak seçeneklerin saplantılı araştırılması için .86 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Morsünbül (2011) tarafından yapılmıştır. Özgün formunda olduğu gibi ölçekte her boyuta ait 5 madde, toplamda 25 madde bulunmaktadır. 5'li derecelendirme türünde olan ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puan 5-25 arasında değişmekte ve puanlama yapılırken boyutlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için, gözlenen verinin 5 boyutlu modele ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçları; $X^2/sd= 2.70$, $GFI=.90$, $NFI=.91$, $CFI=.90$, $RMSEA=.041$ 'dir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı içsel yatırımda bulunma için .88, içsel yatırımla özdeşleşme boyutu için .89, seçeneklerin genişlemesine araştırılması boyutu için .87, seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutu için .89, seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutu için .90 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmadaki çalışma grubundan elde edilen iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) içsel yatırımda bulunma boyutunda .88, seçeneklerin genişlemesine araştırılması boyutunda .80, seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutunda .78, içsel yatırımla özdeşleşme boyutunda .84 ve seçeneklerin

derinlemesine araştırılması boyutunda .77 bulunmuştur. Tüm ölçek için ise bu katsayı .84'tür.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar- Lise Formu. Başta Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen daha sonra Gagne (2003) tarafından küçük değişikliklerle düzenlenen Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği özerklik, yeterlik ve ilişkisellik boyutlarından ilgili 21 maddeden oluşmaktadır. TPIÖ'nün yapısında, ilişkiselliğe 6 madde, yeterliliğe 8 madde ve özerkliğe ait 7 madde bulunmaktadır. Gagné'nin (2003) araştırmasına göre hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları aidiyet için 0,86; yeterlilik için 0,71 ve özerklik için 0,69'dur

Ölçek Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül (2003) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde Türk kültürüne uyarlanmıştır. Orijinalinde yedili dereceleme tipi kullanılan ölçek, Türkçe'ye uyarlanırken beşli dereceleme tipi tercih edilmiştir (Kesici ve ark., 2003). Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Çok Doğru:5, Doğru:4, Biraz Doğru:3, Doğru Değil:2, Hiç Doğru Değil:1 şeklinde puanlanmaktadır. Bireyin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir birey için üç alt boyutta ölçek puanı elde edilmektedir.

Ölçeğin lise formu ise Şahin ve Korkut-Owen (2009) tarafından yapılmıştır. Orijinal formunda üç alt ölçek ve 21 maddeden oluşan ölçek, lise öğrencilerine yapılan uyarlama çalışmasında faktör analizi sonucu düşük korelasyon gösteren dört maddenin çıkarılmasıyla özerkliğe ait 4, yeterliğe ait 6 ve ilişkiselliğe ait 7 madde olmak üzere toplamda 17 maddelik bir forma dönüştürülmüştür. Beşli likert tipi olan ölçekten alt boyutlardaki madde sayılarına paralel olarak ilişki ihtiyacı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 35 en düşük puan ise 7, yeterlik ihtiyacı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 6 ve özerklik ihtiyacı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20 en düşük puan ise 4'tür. Grubun puan ortalamasına göre alt, orta ve üst düzey ihtiyaç puan aralığı elde edilmektedir. Bireyin puanı bu aralıklara göre değerlendirilmektedir. Puanların artması o ihtiyacın daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

TPIÖ (Lise Formu)'nun güvenilirliği ve geçerliliği hesaplamaları kapsamında ölçek 176 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği ilişki ihtiyacı alt ölçeği için .77, yeterlik ihtiyacı alt ölçeği için .64 ve özerklik ihtiyacı alt ölçeği için .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması için öncelikle verilerin faktör analizi için

uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barletts Sphericity Testi ile incelenmiştir. TPİÖ'nün ilişkin ilk analizde, KMO katsayısı 0.81 ve Barletts Testi anlamlı çıkmışsa da ölçekten dört madde çıkarıldıktan sonra, yapılan analizde KMO katsayısı .84'e yükselmiştir. Ölçekten dört madde çıkarılmadan yapılan ilk analizde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı .30 ile .83 arasında değiştiği gözlenirken; maddeler çıkarıldıktan sonra .39 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. İlk analizde maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .30 ile .67 arasında değiştiği gözlenirken; son analizde .39 ile .72 arasında değiştiği gözlenmiş, maddelerin açıkladığı toplam varyans ise 42.30 olarak elde edilmiştir.

Bu araştırmadaki çalışma grubundan elde edilen iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) ilişki ihtiyacı boyutunda .79, özerklik ihtiyacı boyutunda .63 ve yeterlik ihtiyacı boyutunda ise .56 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için ise bu katsayı .85'tir

Akademik Güdülenme Ölçeği. Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Üç boyuttan oluşan ölçekte kendini aşmaya ilişkin 7, bilgiyi kullanmaya ilişkin 6 ve keşife ilişkin 7 madde bulunmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1 = kesinlikle uygun değil, 5 = kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Kendini aşma boyutuna ait maddeler 16,8,10,9,7,6,2; bilgiyi kullanma boyutuna ait maddeler 15,1,12,18, 5, 14 ve keşif boyutuna ait maddeler 11,13,4,3,17,19,20 numaralı maddelerdir. Ölçekte sadece 4. Madde ters madde olduğu için tersine puanlanmaktadır.

AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olmak üzere 3 alt ölçekten oluştuğunu göstermiştir. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yıl tekrarı yapan ile süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Bozanoğlu, 2004).

Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bulunmuştur. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür (Bozanoğlu, 2004).

Bu araştırmadaki çalışma grubundan elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kendini aşma boyutunda .74, bilgiyi kullanma boyutunda .71 ve keşif boyutunda ise .67 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için ise bu katsayı .86'dır.

Sürekli Umut Ölçeği. Ölçek Snyder ve arkadaşları (1991a) tarafından üniversite öğrencilerindeki sürekli umut düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşan ölçekte alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünce olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Her boyutta 4 madde bulunmakta ve kalan 4 madde ise dolgu maddeleri olmaktadır. Eyleyici düşünce boyutundaki maddeler 2, 9, 10, 12; alternatif yollar düşüncesi boyutuna ait maddeler 1, 4, 6 ve 8'dir. Ölçek likert tipi 4 dereceli değerlendirme ölçeği olarak oluşturulmuştur. Derecelemeye 1 (kesinlikle yanlış), 2 (çoğunlukla yanlış), 3 (çoğunlukla doğru), 4 (kesinlikle) anlamına gelmektedir. Ölçek puanlanırken dolgu maddelerine puan verilmemekte, Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce alt ölçeklerinden elde edilen puanlar toplanarak toplam Sürekli Umut Ölçeği puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 64'dür. Yüksek puan almak umut düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında; eyleyici düşünceler boyutunun Cronbach Alfa değerinin .71-.76, alternatif yollar düşüncesi boyutunun Cronbach Alfa değerinin .63-.80, ölçeğin toplamında Cronbach Alfa değerinin .74-.84 arasında olduğu tespit edilmiştir. Test tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayıları 3 hafta ara ile .85, 8 hafta ara ile .73 ve 10 hafta ara ile .76 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan doğrultuda faktör analizi sonunda eyleyici düşünceler boyutunu temsil ettiği düşünülen 4 maddenin 1. faktörde, alternatif yollar düşüncesi boyutunu temsil ettiği düşünülen diğer 4 maddenin ise ikinci faktörde toplandığı belirlenmiştir (Snyder ve diğerleri, 1991a).

Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Akman ve Korkut (1993) yapmıştır. Ölçek orijinalindeki gibi alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. 12 madde bulunan ölçekte her boyuta ait 4'er madde

bulunmakta ve kalan 4 madde dolgu maddesi olarak ifade edilmektedir. . Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 64'dür. Yüksek puan almak umut düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Uyarlama çalışmaları kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları üniversite öğrencileri çalışma grubuyla yapılmıştır. Güvenirlik hesaplamaları kapsamında iç tutarlılık katsayısı .65 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirliği sonucunda ise iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .66 olarak bulunmuştur.

Denizli (2004) tarafından ise lise örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yenilenmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçları, toplam varyansın% 31'ini açıklayan 2.474 özdeğerine sahip tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılan analizler ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Denizli (2004) yaptığı çalışmada alternatif yollar düşüncesi boyutuna ait 6. madde ile dolgu maddelerinden biri olan 7. Maddeyi ölçek formunda yer değiştirmiştir. Dolayısıyla Eyleyici düşünce boyutundaki maddeler 2, 9, 10, 12; alternatif yollar düşüncesi boyutuna ait maddeler 1, 4, 7 ve 8 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Deniz'in (2004) uyarlaması kullanılmıştır.

Bu araştırmadaki çalışma grubundan elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı alternatif yollar düşüncesi boyutunda .70, eyleyici düşünce boyutunda .62 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için ise bu katsayı .77'dir.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden alınan puanların cinsiyet sınıf düzeyi ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla SPSS 25 programı kullanılarak bağımsız örneklem t testi ile bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (tek yönlü anova) yapılmıştır. Kimlik gelişimi, akademik motivasyon ve umut arasındaki ilişkiye temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünün incelenmesi amacıyla Lisrel 8.80 programı kullanılarak yapısal eşitlik analizi yapılmıştır.

Bağımsız örneklem t testinin yapılabilmesi için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu varsayımlar aşağıda belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

- Bağımlı değişkene ait puanlar aralıklı ya da oran ölçeğindedir.
- Bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı normaldir.

Bu varsayımlar doğrultusunda normallik testleri kullanılarak normallikler sınanmıştır. Büyüköztürk'e (2017) göre normallik testinin iki kriteri bulunmaktadır. İlki verilerin normal dağıldığını göstermesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında olması gerekmektedir. İkincisi ise Kolmogorov-Smirnov (örneklem sayısı 30 dan büyükse kullanılır) ve Shapiro-Wilk (Örneklem sayısı 30'dan küçükse kullanılır) testlerinin anlamsız çıkması yani p değerinin 0.05' ten büyük olması gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan normallik testleri sonucunda Shapiro Wilk testi sonuçları veri gruplarının birçoğunun normal dağılmadığını göstermesine rağmen basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakıldığında verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Normal dağılım grafikleri de verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Yapısal eşitlik modeli pek çok istatistik testlerinde olduğu gibi bazı varsayımlara dayanmaktadır. Bununla birlikte uygulamalarda bu varsayımların tamamını karşılamak mümkün olmamaktadır. Bu doğrultuda varsayımların bazıları aşağıda ifade edilmiştir (Ayyıldız ve Cengiz, 2011).

- Veriler sürekli ve normal dağılım göstermektedir.
- Teorik yapılar için çoklu ölçümler yapılmaktadır.
- Örneklem büyüklüğünün küçük olmaması gerekmektedir.
- Gözlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunmaktadır.
- Yapılan analizler sonucunda değerlerin istatistiksel olarak anlamlı, uyum istatistiklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, sonuçların olumlu çıkması halinde modelin geçerli olduğunu varsaymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda araştırma bulguların bu varsayımları desteklediği görülmektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmada kimlik boyutları ile akademik motivasyon ve umut arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü incelenmiştir. Ancak temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişkisellik kendi aralarında yüksek ilişki gösterdiği için ayrı ayrı modeller olarak ele alınmıştır. Diğer bir deyişle özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ayrı ayrı aracı değişken olarak ele alındığı üç farklı yapısal eşitlik modeli testi yapılmıştır. Yapısal eşitlik model testi yapılırken iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır (Anderson ve Gerbing, 1988). Dolayısıyla alternatif modellere yer verilmemiştir. Bunun yanında katılımcıların kimlik gelişimi boyutlarının, temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma, akademik motivasyon ve umut düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir.

Cinsiyete Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut

Cinsiyetin, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğinden (KGBÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farkı olup olmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Kişilerin KGBÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
İçsel Yatırımda Bulunma	Kadın	303	19,39	3,46	478	0,95	0,34
	Erkek	177	19,06	4,03			
Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması	Kadın	303	19,47	3,06	478	1,84	0,06
	Erkek	177	18,89	3,69			
Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	Kadın	303	16,47	4,36	478	1,27	0,20
	Erkek	177	15,93	4,62			
İçsel Yatırımla Özdeşleşme	Kadın	303	19,33	3,85	478	1,71	0,09
	Erkek	177	18,67	4,36			
Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	Kadın	303	19,46	3,63	478	3,06	0,00
	Erkek	177	18,40	3,63			

Not.Ss:Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyete göre kişilerin KGBÖ ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin sadece seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,46$) ile erkeklerin seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutundan aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,40$) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(3,06)} = p < 0,05$]. Diğer boyutlardan alınan puanlara göre kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyetin, Akademik Güdülenme Ölçeğinden (AGÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5 'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin AGÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Kendini Aşma	Kadın	303	22,98	5,22	478	-0,30	0,76

	Erkek	177	23,12	5,18			
Bilgiyi Kullanma	Kadın	303	23,42	4,16	478	1,79	0,07
	Erkek	177	22,74	3,78			
Keşif	Kadın	303	22,38	5,13	478	1,33	0,18
	Erkek	177	21,75	4,79			
Tüm Ölçek	Kadın	303	68,79	12,70	478	1,00	0,31
	Erkek	177	67,62	11,54			

Not. Ss: Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyete göre kişilerin AGÖ' den aldıkları puanlar ilişkin ne boyutlardan alınan puanlarda ne de ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Başka bir deyişle cinsiyetler arasında AGÖ'den alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Cinsiyetin, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinden (TPIÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
İlişki İhtiyacı	Kadın	303	25,15	5,42	478	0,15	0,87
	Erkek	177	25,07	5,62			
Yeterlik İhtiyacı	Kadın	303	20,44	3,51	478	-2,16	0,03
	Erkek	177	21,18	3,72			
Özerklik İhtiyacı	Kadın	303	15,56	2,82	478	-1,13	0,25
	Erkek	177	15,86	2,65			
Tüm Ölçek	Kadın	303	61,16	10,27	478	-0,98	0,32
	Erkek	177	62,11	10,04			

Not. Ss: Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyete göre kişilerin TPIÖ ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin sadece yeterlik ihtiyacı boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların yeterlik ihtiyacı boyutundan aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =20,44) ile erkeklerin kadınların yeterlik ihtiyacı boyutundan aldıkları

puan ortalamaları ($\bar{X} = 21,18$) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t(-2,16) = p < 0,05$]. Başka bir deyişle erkekler yeterlik ihtiyacı boyutunda kadınlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Diğer boyutlara ve ölçeğin tümünden alınan puanlar göre kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyetin Sürekli Umut Ölçeğinden (SUÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin SUÖ’ den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Alternatif Yollar Düşüncesi	Kadın	303	13,38	2,19	478	-0,86	0,38
	Erkek	177	13,57	2,25			
Eyleyici Düşünce	Kadın	303	11,99	2,30	478	-1,26	0,20
	Erkek	177	12,26	2,16			
Tüm Ölçek	Kadın	303	25,38	3,96	478	-1,20	0,22
	Erkek	177	25,83	3,87			

Not. Ss: Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 7 incelendiğinde cinsiyete göre kişilerin SUÖ’ den aldıkları puanlar ilişkin ne boyutlardan alınan puanlarda ne de ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle Sürekli Umut Ölçeğinden alınan puanlar cinsiyet açısından anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf Düzeyine Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut

Sınıf düzeyinin, Kimlik Gelişimi Boyutları Ölçeğinden (KGBÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin KGBÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p																																												
İçsel Yatırımda Bulunma	11. Sınıf	116	18,93	3,65	478	-1,13	0,25																																												
	12.Sınıf	364	19,38	3,69				Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,14	2,92	478	-0,41	0,67	12.Sınıf	364	19,29	3,44	Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	11. Sınıf	116	16,63	4,46	478	1,00	0,31	12.Sınıf	364	16,16	4,46	İçsel Yatırımla Özdeşleşme	11. Sınıf	116	19,02	4,25	478	-0,20	0,84	12.Sınıf	364	19,11	3,99	Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,28	3,76	478	0,71	0,47
Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,14	2,92	478	-0,41	0,67																																												
	12.Sınıf	364	19,29	3,44				Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	11. Sınıf	116	16,63	4,46	478	1,00	0,31	12.Sınıf	364	16,16	4,46	İçsel Yatırımla Özdeşleşme	11. Sınıf	116	19,02	4,25	478	-0,20	0,84	12.Sınıf	364	19,11	3,99	Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,28	3,76	478	0,71	0,47	12.Sınıf	364	19,00	3,63								
Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	11. Sınıf	116	16,63	4,46	478	1,00	0,31																																												
	12.Sınıf	364	16,16	4,46				İçsel Yatırımla Özdeşleşme	11. Sınıf	116	19,02	4,25	478	-0,20	0,84	12.Sınıf	364	19,11	3,99	Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,28	3,76	478	0,71	0,47	12.Sınıf	364	19,00	3,63																				
İçsel Yatırımla Özdeşleşme	11. Sınıf	116	19,02	4,25	478	-0,20	0,84																																												
	12.Sınıf	364	19,11	3,99				Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,28	3,76	478	0,71	0,47	12.Sınıf	364	19,00	3,63																																
Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	11. Sınıf	116	19,28	3,76	478	0,71	0,47																																												
	12.Sınıf	364	19,00	3,63																																															

Not. Ss: Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 8 incelendiğinde sınıf düzeyine göre KGBÖ ölçeğinin boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde sınıf düzeyi anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf düzeyinin, Akademik Güdülenme Ölçeğinden (AGÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9 'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin AGÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p																				
Kendini Aşma	11. Sınıf	116	23,46	5,12	478	1,02	0,30																				
	12.Sınıf	364	22,89	5,23				Bilgiyi Kullanma	11. Sınıf	116	23,77	3,65	478	1,85	0,06	12.Sınıf	364	22,98	4,15	Keşif	11. Sınıf	116	22,81	4,80	478	1,63	0,10
Bilgiyi Kullanma	11. Sınıf	116	23,77	3,65	478	1,85	0,06																				
	12.Sınıf	364	22,98	4,15				Keşif	11. Sınıf	116	22,81	4,80	478	1,63	0,10	12.Sınıf	364	21,94	5,06								
Keşif	11. Sınıf	116	22,81	4,80	478	1,63	0,10																				
	12.Sınıf	364	21,94	5,06																							

Tüm Ölçek	11. Sınıf	116	70,06	11,50	478	1,71	0,08
	12.Sınıf	364	67,82	12,49			

Not. Ss: Standart Sapma, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 9 incelendiğinde sınıf düzeyine göre AGÖ' nün ne boyutlardan alınan puanlarda ne de ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle Akademik Güdülenme Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde sınıf düzeyi farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf düzeyinin, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinden (TPIÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
İlişki İhtiyacı	11. Sınıf	116	25,88	5,25	478	1,72	0,08
	12.Sınıf	364	24,88	5,55			
Yeterlik İhtiyacı	11. Sınıf	116	20,80	3,75	478	0,29	0,77
	12.Sınıf	364	20,68	3,56			
Özerklik İhtiyacı	11. Sınıf	116	16,05	2,62	478	1,68	0,09
	12.Sınıf	364	15,55	2,80			
Tüm Ölçek	11. Sınıf	116	62,74	10,19	478	1,48	0,13
	12.Sınıf	364	61,12	10,17			

Tablo 10 incelendiğinde sınıf düzeyine göre TPIÖ' nün ne boyutlardan alınan puanlarda ne de ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde sınıf düzeyi farklılık oluşturmamaktadır.

Sınıf düzeyinin Sürekli Umut Ölçeğinden (SUÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Sınıf Düzeyine Göre Kişilerin SUÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Umut	11. Sınıf	116	25,96	3,59	478	1,3	0,19
	12.Sınıf	364	25,42	4,03			

Tablo 11 incelendiğinde sınıf düzeyine göre SUÖ' den alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle Sürekli Umut Ölçeğinden alınan puanlar üzerinde sınıf düzeyi farklılık oluşturmamaktadır.

Lise Türüne Göre Kimlik Gelişiminin Boyutları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Akademik Motivasyon ve Umut

Lise türüne göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü Anova) yapılmıştır. Tek Yönlü Anova Testi iki varsayıma dayanır. Birincisi grupların her biri normal dağılım gösterir. İkincisi ise göreceli olarak grupların varyansları homojendir. Bu nedenle öncelikle grupların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Sonuçlara göre; çarpıklık (skewnes) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1 ve +1 arasında olduğu için grupların normal dağılım gösterdiği bulunurken, Kolmogorov-Smirnov testine göre grupların çoğunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p < 0.05$). Bununla birlikte Pallant (2016) göre Anova testinde örneklem sayısının 30'dan büyük olduğu durumlarda normallik varsayımının sağlanamaması bulguların yorumlanmasında önemli bir sorun teşkil etmemektedir. Bu araştırmadaki örneklem büyüklüğü 480 olduğu için analize devam edilmiştir. Varyansların homojen olup olmadığını belirlemek içinse Varyansların Homojenliği Testi (Test of Homogeneity of Variances) yapılmış ve sadece lise türüne göre KGBÖ ölçeğinin içsel yatırımda bulunma boyutunda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < 0,01$). Diğer bütün gruplarda varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$). Yine Pallant'a (2016) göre bu durumun ihlali de bulguların yorumlanmasında önemli bir sorun değildir.

Lise türünün, Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğinden (KGBÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Lise Türüne Göre Öğrencilerin KGBÖ’ den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Lise	N	Ort.	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
İçsel Yatırımda Bulunma	Anadolu	161	18,80	3,46	Gruplararası	100,13	3	33,37	2,48	0,06	0,01
	Sosyal	57	19,92	4,89	Grupiçi	6406,01	476	13,45			
	Mesleki	205	19,23	3,66	Toplam	6506,14	479				
	Kız İ. H.	57	20,10	2,69							
Seçeneklerin Genişlemesine Araştırılması	Anadolu	161	18,95	3,12	Gruplararası	42,09	3	14,03	1,27	0,28	0,00
	Sosyal	57	19,94	4,24	Grupiçi	5245,87	476	11,02			
	Mesleki	205	19,28	3,21	Toplam	5287,96	479				
	Kız İ. H.	57	19,31	3,16							
Seçeneklerin Saplantılı Araştırılması	Anadolu	161	16,70	4,19	Gruplararası	201,03	3	67,01	3,41	0,01	0,02
	Sosyal	57	15,87	4,52	Grupiçi	9337,14	476	19,61			
	Mesleki	205	15,69	4,50	Toplam	9538,14	479				
	Kız İ. H.	57	17,56	4,69							
İçsel Yatırımla Özdeşleşme	Anadolu	161	18,47	4,26	Gruplararası	173,09	3	57,69	3,56	0,01	0,02
	Sosyal	57	19,49	4,25	Grupiçi	7702,87	476	16,18			
	Mesleki	205	19,08	4,04	Toplam	7875,96	479				
	Kız İ. H.	57	20,43	2,78							
Seçeneklerin Derinlemesine Araştırılması	Anadolu	161	18,54	3,42	Gruplararası	151,33	3	50,44	3,81	0,01	0,02
	Sosyal	57	19,26	4,14	Grupiçi	6291,11	476	13,21			
	Mesleki	205	19,06	3,87	Toplam	6442,44	479				
	Kız İ. H.	57	20,42	2,66							

Not: VK: Varyansın Kaynağı, K.T: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, K.O= Kareler Ortalaması ve η^2 : Etki Büyüklüğü

Tablo 12 incelendiğinde seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutunda, içsel yatırımla özdeşleşme boyutunda ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 16,70$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 15,87$), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 15,69$) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 17,56$) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-476)}=3,41$ $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Lise öğrencileri, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mesleki Teknik Lise öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. KGBÖ’ nün seçeneklerin saplantılı araştırılması boyutunda Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri hem Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinden hem de Mesleki Teknik Lise öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almıştır. Mesleki Teknik Lise öğrencileri ise hem Anadolu Lisesi öğrencilerinden hem de Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklükleri (η^2)=0,02 bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 12’de içsel yatırımla özdeşleşme boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,47$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,49$), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,08$) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 20,43$) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-476)}=3,56$, $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileriyle Anadolu ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri KGBÖ’ nün içsel yatırımla özdeşleşme boyutunda hem Anadolu Lisesi öğrencilerinden hem de Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (η^2)= 0,02 bu değişkenler arasındaki farkın da küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 12’de seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,54$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,26$), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (19,06) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 20,42$) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-476)}=3,81$, $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileriyle Anadolu Lisesi ve

Mesleki Teknik Lise öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri KGBÖ' nün seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda hem Anadolu Lisesi öğrencilerinden hem de Mesleki Teknik Lise öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Sonrasında hesaplanan etki büyüklüğü (η^2)= 0,02 bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Lise türünün, Akademik Güdülenme Ölçeğinden (AGÖ) alınan puanlar Üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Lise Türüne Göre Kişilerin AGÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Lise	N	Ort.	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Kendini Aşma	Anadolu	161	22,81	5,23	Gruplararası	23,96	3	7,98	0,29	0,83	0,00
	Sosyal	57	23,05	4,71	Grupiçi	12956,43	476	27,21			
	Mesleki	205	23,27	5,27	Toplam	12980,39	479				
	Kız İ. H.	57	22,77	5,40							
Bilgiyi Kullanma	Anadolu	161	22,17	4,30	Gruplararası	245,94	3	81,98	5,15	0,00	0,03
	Sosyal	57	23,77	3,44	Grupiçi	7576,70	476	15,91			
	Mesleki	205	23,59	3,76	Toplam	7822,64	479				
	Kız İ. H.	57	23,87	4,34							
Keşif	Anadolu	161	21,38	5,07	Gruplararası	195,54	3	65,18	2,62	0,05	0,01
	Sosyal	57	21,68	4,60	Grupiçi	11835,73	476	24,86			
	Mesleki	205	22,73	4,89	Toplam	12031,28	479				
	Kız İ. H.	57	22,73	5,41							
Tüm Ölçek	Anadolu	161	66,37	12,72	Gruplararası	1014,80	3	338,27	2,25	0,08	0,01
	Sosyal	57	68,50	10,86	Grupiçi	71322,38	476	149,83			
	Mesleki	205	69,60	11,94	Toplam	72337,19	479				
	Kız İ. H.	57	69,38	13,15							

Not: VK: Varyansın Kaynağı, K.T: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, K.O= Kareler Ortalaması ve η^2 : Etki Büyüklüğü

Tablo 13 incelendiğinde lise türüne göre AGÖ'den alınan puanlarda sadece bilgiyi kullanma boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)}=5,15$ $p<0,05$]. Bilgiyi kullanma boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} =22,17$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} =23,77$), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} =23,59$) ve Kız İmam Hatip

Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 23,87$) olarak bulunmuştur. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileri ile Sosyal Bilimler, Mesleki Teknik Lise ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri bilgiyi kullanma boyutunda diğer üç lise türünde okuyan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır. Sonrasında hesaplanan etki büyüklüğü (η^2)= 0,03 bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Anova tablosunda hem keşif boyutunda hem de hem de tüm ölçekten alınan puanlarda gruplar arasında anlamlı fark olmamasına rağmen ($p=0.05$ ve $p>0,05$) LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Buna göre hem keşif boyutunda hem de tüm ölçekten alınan puanlarda Anadolu Lisesi öğrencileri Mesleki Teknik Lise öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır.

Lise türünün, Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinden (TPIÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Lise Türüne Göre Öğrencilerin TPIÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Lise	N	Ort.	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
İlişki İhtiyacı	Anadolu	161	23,89	5,23	Gruplararası	393,35	3	131,11	4,43	0,00	0,02
	Sosyal	57	25,49	5,25	Grupiçi	14075,14	476	29,57			
	Mesleki	205	25,64	5,63	Toplam	14468,50	479				
	Kız İ.H.	57	26,35	5,47							
Yeterlik İhtiyacı	Anadolu	161	19,83	3,55	Gruplararası	204,29	3	68,09	5,37	0,00	0,03
	Sosyal	57	21,59	3,16	Grupiçi	6027,17	476	12,66			
	Mesleki	205	21,11	3,68	Toplam	6231,46	479				
	Kız İ. H.	57	20,91	3,48							
Özerklik İhtiyacı	Anadolu	161	15,16	2,82	Gruplararası	74,89	3	24,96	3,31	0,02	0,02
	Sosyal	57	15,59	2,55	Grupiçi	3584,05	476	7,53			
	Mesleki	205	15,94	2,78	Toplam	3658,94	479				
	Kız İ. H.	57	16,24	2,52							
Tüm Ölçek	Anadolu	161	58,89	9,91	Gruplararası	1699,21	3	566,40	5,61	0,00	0,03
	Sosyal	57	62,68	9,35	Grupiçi	48040,61	476	100,92			

Mesleki	205	62,70	10,27	Toplam	49739,83	479
Kız İ. H.	57	63,50	10,25			

Not: VK: Varyansın Kaynağı, K.T: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, K.O= Kareler Ortalaması ve η^2 : Etki Büyüklüğü

Tablo 14 incelendiğinde hem boyutlardan alınan puanlarda hem de tüm ölçekten alınan puanlarda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te İlişki İhtiyacı boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =23,89), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =25,49), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =25,64) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =26,35) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(3-476)}=4,43$, $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle ilişki ihtiyacı boyutunda Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve Mesleki Teknik Lise öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Etki büyüklüğüne bakıldığında (η^2)= 0,02 bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te yeterlik ihtiyacı boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =19,83), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =21,59), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =21,11) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =20,91) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)}=5,37$, $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Anadolu Lisesi Öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri yeterlik ihtiyacı boyutunda diğer iç lise türünde okuyan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır. Hesaplanan etki büyüklüğüne bakıldığında (η^2)= 0,03 bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te özerklik ihtiyacı boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =15,16), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =15,59), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =15,94) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =16,24) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)}=3,31$,

$p < 0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle özerklik ihtiyacı boyutunda Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Sonrasında hesaplanan etki büyüklüğü (η^2)= 0,02 incelendiğinde bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te tüm ölçekte Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =58,89), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =62,68), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =62,70) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =63,50) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)}=5,61$, $p < 0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinde hem Mesleki Teknik Lise öğrencileri hem de Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri hem de Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Etki büyüklüğü (η^2)= 0,03 göz önüne alındığında bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Lise türünün, Sürekli Umut Ölçeğinden (SUÖ) alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Okul Türüne Göre Öğrencilerin SUÖ' den Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Lise	N	Ort.	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Alternatif Yollar Düşüncesi Boyutu	Anadolu	161	13,03	2,31	Gruplararası	48,21	3	16,07	3,31	0,02	0,02
	Sosyal	57	13,89	2,01	Grupiçi	2308,86	476	4,85			
	Mesleki	205	13,65	2,21	Toplam	2357,08	479				
	Kız İ. H.	57	13,50	2,02							
	Anadolu	161	11,60	2,34	Gruplararası	107,19	3	35,73	7,31	0,00	0,04
	Sosyal	57	12,36	2,07	Grupiçi	2326,39	476	4,88			

Eyleyici	Mesleki	205	12,56	2,17	Toplam	2433,59	479				
Düşünce	Kız İ. H.	57	11,52	2,05							
Boyutu											
	Anadolu	161	24,63	4,04	Gruplararası	271,21	3	90,40	6,01	0,00	0,03
	Sosyal	57	26,26	3,49	Grupiçi	7151,48	476	15,02			
Tüm Ölçek	Mesleki	205	26,21	3,91	Toplam	7422,69	479				
	Kız İ. H.	57	25,03	3,58							

Not: VK: Varyansın Kaynağı, K.T: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, K.O= Kareler Ortalaması ve η^2 : Etki Büyüklüğü

Tablo 15 incelendiğinde hem boyutlardan alınan puanlarda hem de tüm ölçekten alınan puanlarda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 15'te alternatif yollar düşüncesi boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 13,03$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (13,89), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 13,65$) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 13,50$) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)} = 3,31$, $p < 0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Anadolu Lisesi öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle alternatif yollar düşüncesi boyutunda Mesleki Teknik Lise öğrencileri ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Etki büyüklüğü (η^2) = 0,02 hesaplaması sonucu bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 15'te eyleyici düşünce boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 11,60$), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 12,36$), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 12,56$) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 11,52$) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)} = 7,31$, $p < 0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri, Kız İmam Hatip Lise öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencileri ve Mesleki Teknik Lise öğrencileriyle Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre eyleyici düşünce boyutunda Anadolu Lisesi öğrencileri hem sosyal bilimler hem de Mesleki teknik Lise öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır. Kız İmam Hatip

Lisesi öğrencileri ise hem Mesleki Teknik Lise öğrencileri hem de Sosyal bilimler Lisesi anlamlı bir şekilde daha düşük puan almışlardır. Etki büyüklüğüne (η^2)= 0,04 bakıldığında bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 15'te tüm ölçekte Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =24,63), Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =26,26), Mesleki Teknik Lise öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =26,21) ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları (\bar{X} =25,03) olarak bulunmuştur. Bu boyutta gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-476)}=6,01$, $p<0,05$]. Yapılan LSD Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda anlamlı farkın Anadolu Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileriyle Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri ve Kız İmam Hatip Lisesi öğrencileriyle Mesleki Teknik Lise öğrencileri arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre deyişle Sürekli Umut Ölçeğinden, hem Mesleki Teknik Lise hem de Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Ayrıca Mesleki Teknik Lise öğrencileri Kız İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Etki büyüklüğü (η^2)= 0,03 göz önünde bulundurulduğunda bu farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada üç farklı yapısal eşitlik modeli testi yapılmıştır. 1. Modelde aracı değişken, özerklik, ikinci modelde ilişkisellik, üçüncü modelde ise yeterlik olarak alınmıştır. Örtük değişkenler, kimlik gelişiminin boyutları ölçeğinin boyutları olan içsel yatırımda bulunma (İYB), seçeneklerin genişlemesine araştırılması (SGA), seçeneklerin saplantılı araştırılması (SSA), içsel yatırımla özdeşleşme (İYÖ) ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması (SDA); özerklik, ilişkisellik, yeterlilik, akademik motivasyon ölçeğinin boyutları olan kendini aşma (KA), bilgiyi kullanma (BK) ve keşif (K) ile umut (U) oluşturmaktadır. Modellere ait örtük ve gözlenen değişkenler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Modellere Ait Örtük ve Gözlenen Değişkenler

	Örtük Değişkenler	Gözlenen Değişkenler
Model 1 (Özerklik)	İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA	KGBÖ'ye ait tüm maddeler
	Özerklik	TPIÖ'nün Özerklik boyutuna ait maddeler
	KA, BK, K U	AGÖ'ye ait tüm maddeler SUÖ'nün boyutlarına ait maddeler
Model 2 (Yeterlik)	İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA	KGBÖ'ye ait tüm maddeler
	Yeterlik	TPIÖ'nün Yeterlik boyutuna ait maddeler
	KA, BK, K U	AGÖ'ye ait tüm maddeler SUÖ'nün boyutlarına ait maddeler
Model 3 (İlişkisellik)	İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA	KGBÖ'ye ait tüm maddeler
	İlişkisellik	TPIÖ'nün İlişkisellik boyutuna ait maddeler
	KA, BK, K U	AGÖ'ye ait tüm maddeler SUÖ'nün boyutlarına ait maddeler

Betimsel İstatistik Bulguları

Tüm ölçme modelinin örtük değişkenlerine ait ve örtük değişkenlerin birbiri arasındaki korelasyon değerleri Ek-H Ek-I ve Ek-İ de verilmiştir. Bu ekler incelendiğinde modelde yer alan tüm örtük değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları -.42 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. KGBÖ'ye ait içsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine araştırılması, seçeneklerin saplantılı araştırılması, içsel yatırımla özdeşleşme ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları -.42 ile .77; AGÖ'ye ait kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları .00 ile .51; umut örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları .18 ile .42 arasında değişmektedir. Modelin aracı değişkeni olan TPI'ye ait özerklik değişkenini .18 ile .41, yeterlik değişkeni -.02 ile .39 ve ilişkisellik değişkeni .23 ile .64 değerleri arasında değişmektedir. Korelasyon katsayılarının tümü kendi örtük değişkeninde yer alan diğer değişkenlerle .001 anlamlılık düzeyinde önemli olmaktadır.

Tüm ölçme modeline gözlenen değişkenlere ait ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), varyans (σ), minimum ve maksimum değerleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Ölçe Modellerine Ait Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Varyans, Min. ve Max. Değerleri

	\bar{X}	SS	σ	Min.	Max.
KGBÖ - İYB	19,2771	3,68548	13,583	5	25
KGBÖ - SGA	19,2583	3,32259	11,04	5	25
KGBÖ - SSA	16,2771	4,46236	19,913	5	25
KGBÖ - İYÖ	19,0917	4,05494	16,443	5	25
KGBÖ - SDA	19,0729	3,6674	13,45	5	25
AGÖ - KA	23,0354	5,20567	27,099	9	35
AGÖ - BK	23,1729	4,04119	16,331	6	30
AGÖ - K	22,1563	5,01174	25,117	7	35
TPIÖ - Özerklik	15,6771	2,76382	7,639	6	20
TPIÖ - Yeterlik	20,7167	3,60684	13,009	7	30
TPIÖ -İlişki	25,125	5,49597	30,206	7	35
U	25,5521	3,93653	15,496	9	32

Tablo 17 incelendiğinde gözlenen değerlere ait ortalama değerlerinin 15.6771 ile 25.5521; standart sapma değerlerinin 2.76382 ile 5.49597; varyanslarının 7.639 ile 30.206; minimum ve maksimum değerlerin ise 5.00 ile 35.00 arasında değiştiği görülmektedir.

Model 1 – Özerklik-Ölçme Modeli. İki aşamalı yaklaşım gereği gözlenen değişkenlere ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Özerkliğe ait ölçme modelinin şekli Ek-J'de verilmiştir. Analiz sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri (λ), t, R² ve standart hata değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Özerklik Ölçme Modeli'ne Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , T, R² ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R ²	Standart Hata
KG1	0.78	19.73	0.61	0.35
KG2	0.83	21.66	0.69	0.23
KG3	0.75	18.70	0.57	0.36
KG4	0.73	18.06	0.54	0.33
KG5	0.75	18.76	0.57	0.37
KG6	0.62	13.97	0.39	0.56
KG7	0.72	16.94	0.52	0.38
KG8	0.67	15.30	0.45	0.41
KG9	0.70	16.24	0.49	0.36
KG10	0.65	14.70	0.42	0.47
KG11	0.73	17.08	0.53	0.65
KG12	0.82	19.94	0.67	0.48

KG13	0.68	15.58	0.46	0.89
KG14	0.59	12.97	0.34	1.03
KG15	0.35	7.29	0.12	1.22
KG16	0.39	8.54	0.15	0.95
KG17	0.81	20.89	0.66	0.41
KG18	0.81	20.89	0.66	0.38
KG19	0.81	20.80	0.65	0.33
KG20	0.81	20.70	0.65	0.34
KG21	0.71	16.80	0.51	0.38
KG22	0.60	13.54	0.36	0.85
KG23	0.77	18.57	0.59	0.30
KG24	0.44	9.37	0.19	1.12
KG25	0.69	16.00	0.47	0.48
AG1	0.51	11.10	0.26	0.80
AG2	0.56	12.31	0.32	0.66
AG3	0.49	10.41	0.24	0.89
AG4	0.16	3.31	0.027	1.66
AG5	0.45	11.28	0.27	0.82
AG6	0.51	11.05	0.26	0.98
AG7	0.45	9.58	0.20	1.39
AG8	0.61	13.58	0.37	1.01
AG9	0.49	10.38	0.24	1.05
AG10	0.61	13.52	0.37	0.95
AG11	0.54	11.70	0.29	1.28
AG12	0.59	12.99	0.35	0.80
AG13	0.63	14.17	0.40	0.92
AG14	0.62	13.71	0.38	0.62
AG15	0.60	8.82	0.18	0.75
AG16	0.60	13.32	0.36	0.82
AG17	0.58	13.42	0.34	0.78
AG18	0.55	12.73	0.34	0.87
AG19	0.61	11.33	0.27	1.06
AG20	0.57	9.61	0.20	1.41
SUO1	0.53	11.25	0.28	0.36
SUO2	0.57	12.18	0.32	0.38
SUO4	0.54	11.47	0.29	0.49
SUO7	0.63	13.95	0.40	0.30
SUO8	0.61	13.17	0.37	0.42
SUO9	0.46	9.66	0.22	0.77
SUO10	0.48	10.08	0.23	0.48

Tablo 18 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .16 ile .83; t değerlerinin 3.31 ile 21,66; R2 değerlerinin .027 ile .69 ve standart hata değerlerinin .23 ile 1.66 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçme modelinde yer alan örtük değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dair korelasyon ve t değerleri tablo 19 ve 20’de verilmiştir.

Tablo 19

Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	ÖZERKLİK	KA	BK	K	U
İYB	1									
SGA	.58**	1								
SSA	-.46**	-.07**	1							
İYÖ	.77**	.48**	-.43**	1						
SDA	.62**	.66**	-.09**	.68**	1					

ÖZERKLİK	.29**	.25**	-.34**	.34**	.31**	1				
KA	.39**	.35**	-.29**	.43**	.41**	.31**	1			
BK	.29**	.43**	-.21**	.41**	.47**	.43**	.81**	1		
K	.32**	.24**	-.29**	.38**	.33**	.34**	.88**	.88**	1	
U	.45**	.35**	-.36**	.53**	.44**	.64**	.53**	.57**	.57**	1

Tablo 19 incelendiğinde örtük değişkenlerin birbiriyle ilişkisine ait korelasyon değerlerinin -.46 ile .77 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Örtük Değişkenlere Ait t Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	ÖZERKLİK	KA	BK	K	U
İYB	1.00									
SGA	14.87	1.00								
SSA	-10.57	-1.26	1.00							
İYÖ	30.16	10.95	-9.62	1.00						
SDA	16.56	17.81	-1.70	20.34	1.00					
ÖZERKLİK	5.13	4.16	-5.82	6.18	5.28	1.00				
KA	8.05	6.72	-5.37	9.02	7.99	5.01	1.00			
BK	5.41	8.21	-3.64	8.22	9.42	7.13	23.53	1.00		
K	6.00	4.20	-5.18	7.54	6.08	5.39	28.51	26.74	1.00	
U	9.54	6.59	-7.01	12.09	8.79	12.87	10.87	11.93	11.94	1.00

Tablo 20 incelendiğinde seçeneklerin genişlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması örtük değişkenleri arasındaki ilişkiler hariç diğer örtük değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Özerklik boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Özerklik Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.05	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.05	İyi Uyum
SRMR	0.06	İyi Uyum
NFI	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.96	Kabul Edilebilir Uyum

GFI	0.82	Kötü Uyum
-----	------	-----------

Tablo 21 incelendiğinde özerklik boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016) GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Özerklik boyutu ölçme modelindeki GFI değeri 0.82 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum olarak ifade edilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında ölçme modelinden elde edilen uyum istatistikleri örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişki yeterli düzeyde bulunmuştur ($\chi^2=2943.48$; $sd=1439$). Modelin uyumu için en temel belirleyicilerinin iyi uyum değerleri üretmesi modelin kabul edileceğini göstermektedir.

Model 1-Özerklik Yapısal Eşitlik Modeli. Kimlik gelişiminin boyutları olan İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA bağımsız değişken özerklik aracı değişken akademik motivasyonun boyutları olan KA, BK, K ve umut bağımlı değişken olarak ele alınarak yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Yapısal model Ek Özerklik Ölçme'te yer almaktadır.

Model 1- Özerklik Yapısal Model. Yapılan analizler sonucunda YEM'e ilişkin ulaşılan faktör yükleri (λ), t ve R^2 değerleri Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

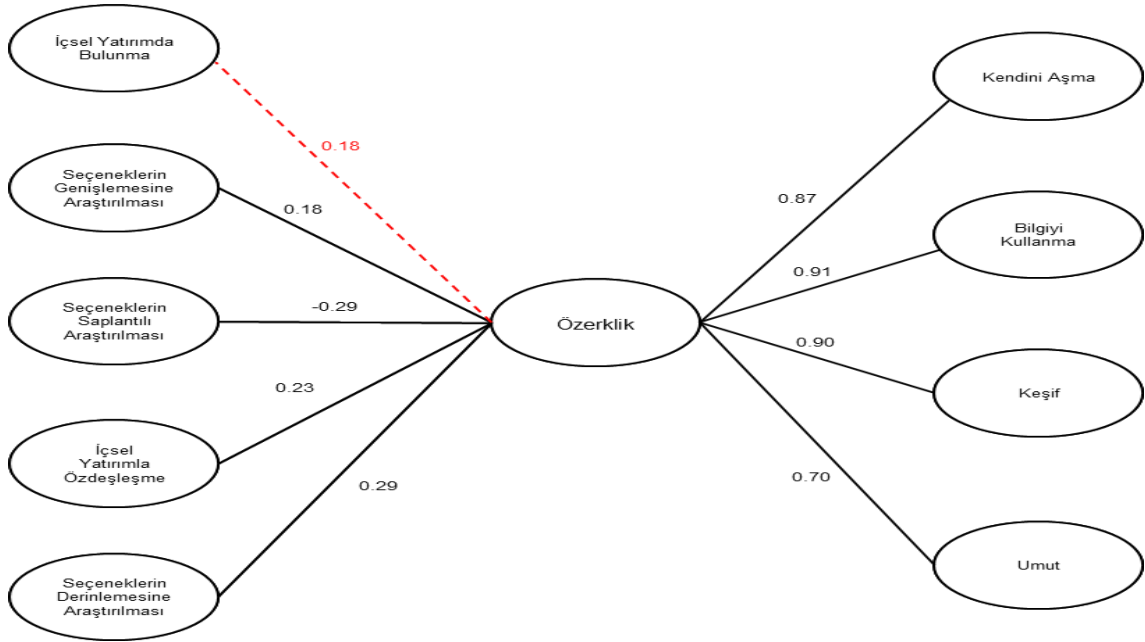
Özerklik YEM'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R^2 ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R^2
KG1	0.78	19.66	0.61
KG2	0.83	21.76	0.70
KG3	0.75	18.58	0.56
KG4	0.74	18.14	0.54

KG5	0.75	18.71	0.57
KG6	0.62	13.91	0.39
KG7	0.73	17.00	0.53
KG8	0.67	15.38	0.45
KG9	0.70	16.17	0.49
KG10	0.65	14.59	0.42
KG11	0.73	17.06	0.53
KG12	0.82	19.85	0.67
KG13	0.68	15.55	0.46
KG14	0.59	13.02	0.35
KG15	0.35	7.31	0.12
KG16	0.39	8.52	0.15
KG17	0.81	20.95	0.66
KG18	0.81	20.94	0.66
KG19	0.81	20.79	0.65
KG20	0.00	20.60	0.65
KG21	0.71	16.80	0.51
KG22	0.60	13.55	0.36
KG23	0.77	18.52	0.59
KG24	0.44	9.44	0.20
KG25	0.69	15.94	0.47
AG1	0.53	0.00	0.29
AG2	0.58	0.00	0.33
AG3	0.50	0.00	0.25
AG4	0.18	3.44	0.032
AG5	0.53	8.71	0.29
AG6	0.52	8.96	0.27
AG7	0.42	7.65	0.18
AG8	0.61	10.05	0.37
AG9	0.48	8.43	0.23
AG10	0.60	9.95	0.36
AG11	0.55	8.46	0.30
AG12	0.58	9.19	0.34
AG13	0.63	9.12	0.40
AG14	0.61	9.43	0.37
AG15	0.42	7.33	0.18
AG16	0.61	10.05	0.37
AG17	0.58	8.73	0.34
AG18	0.57	9.06	0.32
AG19	0.24	8.14	0.27
AG20	0.27	4.25	0.21
SUO1	0.54	0.00	0.29
SUO2	0.54	8.58	0.29
SUO4	0.56	8.73	0.31
SUO7	0.64	9.49	0.41
SUO8	0.62	9.29	0.38
SUO9	0.45	7.55	0.20
SUO10	0.47	7.82	0.22

Tablo 22 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .00 ile .83; t değerlerinin .00 ile 21,76; R2 değerlerinin .032 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir.

Model 1 – Özerklik'e ait Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Model 1-Özerklik'e ait YEM

Yapısal eşitlik modeli incelendiğinde içsel yatırımda bulunma kimlik boyutunda hariç diğer kimlik boyutundan özerkliğe giden tüm yollar anlamlıdır. Özerklik boyutundan bağımlı değişkene giden tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. YEM sonuçlarına göre kimlik gelişiminin SGA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SGA ile umut arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin SSA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SSA ile umut arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin İYÖ boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde İYÖ ile umut arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin SDA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SDA ile umut arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü vardır. Ancak kimlik gelişiminin İYB boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolü bulunmamıştır. İYB ile umut arasındaki ilişkide de özerkliğin aracı rolü bulunmamıştır. Bu durumda SGA, SSA, İYÖ, SDA ile KA, BK, Keşif, Umut arasında özerkliğin aracılık rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca modelin uyum iyiliği istatistikleri de modelin iyi bir uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Önerilen YEM'e ait uyum istatistikleri de Tablo 23'teki gibidir.

Tablo 23

Özerklik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.31	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.05	İyi Uyum
SRMR	0.06	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.95	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.80	Kötü Uyum

Tablo 23 incelendiğinde özerklik YEM'e ait uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016) GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Özerklik YEM'de GFI değeri 0.80 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum değeri olarak ifade edilebilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle model uyumu için çoğu araştırmacı tarafından kabul edilen temel belirleyicilerin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri üretmiş olması, modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Ki Kare=3391.20; sd=1465).

Model 2 – Yeterlik-Ölçme Modeli. İki aşamalı yaklaşım gereği gözlenen değişkenlere ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Yeterliğe ait ölçme modelinin şekli Ek-K'de verilmiştir. Analiz sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri (λ), t, R2 ve standart hata değerleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Model 2'ye Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R² ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R ²	Standart Hata
KG1	0.78	19.74	0.61	0.39
KG2	0.83	21.66	0.69	0.31
KG3	0.75	18.71	0.57	0.43
KG4	0.73	18.05	0.54	0.46
KG5	0.75	18.75	0.57	0.43
KG6	0.62	13.97	0.39	0.61
KG7	0.72	16.93	0.52	0.48
KG8	0.67	15.32	0.45	0.55
KG9	0.70	16.24	0.49	0.51
KG10	0.65	14.69	0.42	0.58
KG11	0.72	16.85	0.52	0.48
KG12	0.81	19.67	0.66	0.34
KG13	0.69	15.89	0.48	0.52
KG14	0.59	13.14	0.35	0.65
KG15	0.36	7.47	0.13	0.87
KG16	0.39	8.53	0.15	0.85
KG17	0.81	21.00	0.66	0.34
KG18	0.81	21.00	0.66	0.34
KG19	0.81	20.75	0.65	0.35
KG20	0.80	20.58	0.65	0.35
KG21	0.71	16.78	0.51	0.49
KG22	0.60	13.52	0.36	0.64
KG23	0.77	18.59	0.59	0.41
KG24	0.44	9.40	0.19	0.81
KG25	0.69	16.00	0.47	0.53
AG1	0.52	11.12	0.27	0.73
AG2	0.56	12.38	0.32	0.68
AG3	0.49	10.44	0.24	0.76
AG4	0.16	3.34	0.27	0.97
AG5	0.52	11.32	0.27	0.97
AG6	0.52	11.21	0.27	0.73
AG7	0.45	9.49	0.20	0.80
AG8	0.61	13.45	0.37	0.63
AG9	0.48	10.34	0.23	0.77
AG10	0.60	13.43	0.36	0.64
AG11	0.54	11.72	0.29	0.71
AG12	0.59	12.92	0.34	0.66
AG13	0.63	14.17	0.40	0.60
AG14	0.62	13.71	0.38	0.62
AG15	0.42	8.73	0.17	0.83
AG16	0.60	13.38	0.36	0.64
AG17	0.60	13.40	0.36	0.64
AG18	0.58	12.75	0.34	0.66
AG19	0.52	11.31	0.27	0.73
AG20	0.45	9.61	0.20	0.80
SUO1	0.52	11.09	0.27	0.73
SUO2	0.55	11.88	0.31	0.69
SUO4	0.53	11.38	0.29	0.71
SUO7	0.65	14.27	0.42	0.58
SUO8	0.60	13.14	0.36	0.64
SUO9	0.47	9.73	0.22	0.78
SUO10	0.49	10.35	0.24	0.76

Tablo 24 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .16 ile .83; t değerlerinin 3.34 ile 21.66; R2 değerlerinin .13 ile .69 ve standart hata değerlerinin .31 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçme modelinde yer alan örtük değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dair korelasyon ve t değerleri tablo 25 ve 26'da verilmiştir.

Tablo 25

Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	YETERLİK	KA	BK	K	U
İYB	1.00									
SGA	.58**	1.00								
SSA	-.47**	-.07**	1.00							
İYÖ	.76**	.48**	-.43**	1.00						
SDA	.62**	.66**	-.09**	.68**	1.00					
YETERLİK	.47**	.31**	-.50**	.56**	.42**	1.00				
KA	.39**	.36**	-.29**	.43**	.41**	.48**	1.00			
BK	.29**	.43**	-.21**	.41**	.47**	.50**	.82**	1.00		
K	.32**	.24**	-.29**	.38**	.33**	.46**	.88**	.88**	1.00	
U	.45**	.35**	-.37**	.53**	.44**	.75**	.53**	.57**	.57**	1.00

Tablo 25 incelendiğinde örtük değişkenlerin birbiriyle ilişkisine ait korelasyon değerlerinin -.50 ile .76 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Örtük Değişkenlere Ait T Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	YETERLİK	KA	BK	K	U
İYB	1.00									
SGA	14.87	1.00								
SSA	-10.65	-1.23	1.00							
İYÖ	30.06	10.95	.9.64	1.00						
SDA	16.55	17.80	-1.66	20.30	1.00					
YETERLİK	9.01	5.14	-9.40	11.71	7.43	1.00				
KA	8.07	6.73	-5.34	9.06	8.00	8.46	1.00			
BK	5.42	8.21	-3.60	8.23	9.43	8.74	23.66	1.00		
K	6.00	4.20	-5.15	7.55	6.09	7.88	28.58	26.76	1.00	
U	9.53	6.56	-7.04	12.08	8.76	16.90	10.92	11.94	12.01	1.00

Tablo 26 incelendiğinde seçeneklerin genişlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması örtük değişkenleri arasındaki ilişkiler hariç diğer örtük değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Yeterlik boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Yeterlik Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.10	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.05	İyi Uyum
SRMR	0.06	İyi Uyum
NFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.96	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.81	Kötü Uyum

Tablo 27 incelendiğinde yeterlik boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016). GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Yeterlik boyutu ölçme modelindeki GFI değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum olarak ifade edilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında ölçme modelinden elde edilen uyum istatistikleri örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişki yeterli düzeyde bulunmuştur ($\chi^2=3256.74$; $sd=1550$). Modelin uyumu için en temel belirleyicilerinin iyi uyum değerleri üretmesi modelin kabul edileceğini göstermektedir.

Model 2-Yeterlik Yapısal Eşitlik Modeli. Kimlik gelişiminin boyutları olan İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA bağımsız değişken yeterlik aracı değişken akademik motivastonun boyutları olan KA, BK, K ve umut bağımlı değişken olarak ele alınarak yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Yapısal model Ek Yeterlik Ölçme’de yer almaktadır.

Model 2- Yeterlik Yapısal Model. Yapılan analizler sonucunda YEM’e ilişkin ulaşılan faktör yükleri (λ), t ve R² değerleri Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

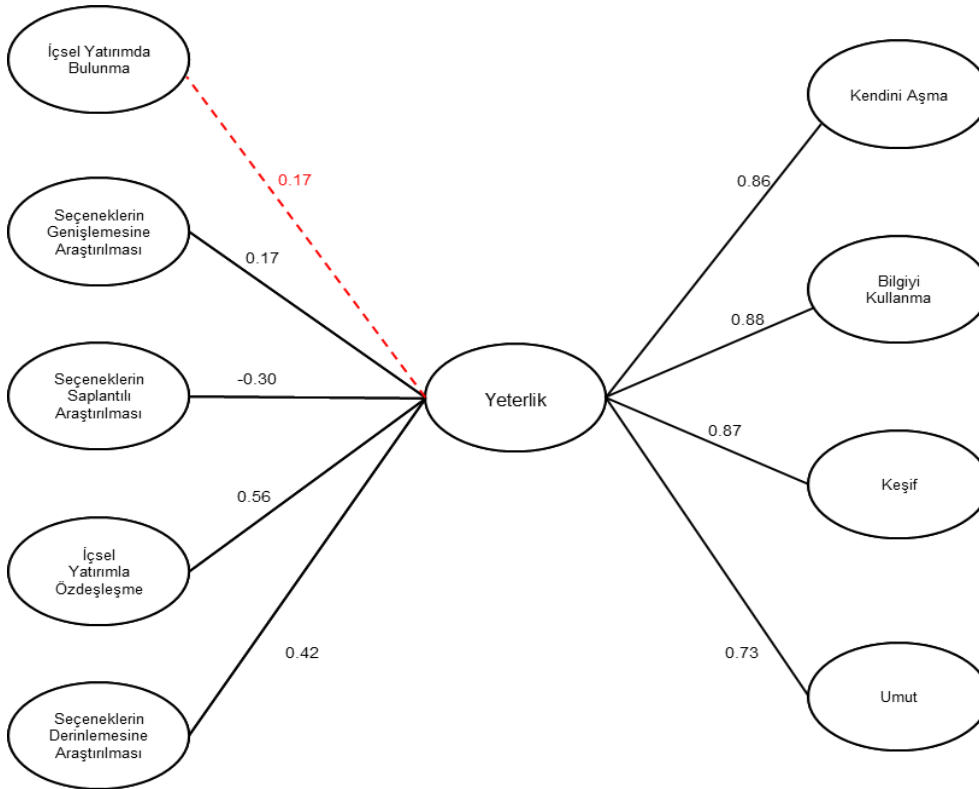
Yeterlik YEM’e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R² ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R ²
KG1	0.78	19.67	0.61
KG2	0.83	21.75	0.70
KG3	0.75	18.59	0.56
KG4	0.74	18.13	0.54
KG5	0.75	18.71	0.57
KG6	0.62	13.92	0.39
KG7	0.73	16.99	0.53
KG8	0.67	15.36	0.45
KG9	0.70	16.16	0.49
KG10	0.65	14.65	0.42
KG11	0.73	17.02	0.53
KG12	0.82	19.81	0.67
KG13	0.68	15.62	0.46
KG14	0.59	13.06	0.35
KG15	0.35	7.34	0.13
KG16	0.39	8.53	0.15
KG17	0.81	20.98	0.66
KG18	0.81	20.98	0.66
KG19	0.81	20.78	0.65
KG20	0.80	20.57	0.64
KG21	0.71	16.78	0.51
KG22	0.60	13.55	0.36
KG23	0.77	18.53	0.59
KG24	0.44	9.46	0.20
KG25	0.69	15.94	0.47
AG1	0.54	0.00	0.29
AG2	0.58	0.00	0.33
AG3	0.50	0.00	0.25
AG4	0.17	3.25	0.29
AG5	0.55	8.83	0.30
AG6	0.52	9.02	0.27
AG7	0.42	7.54	0.17
AG8	0.60	9.99	0.36
AG9	0.48	8.44	0.23
AG10	0.60	9.95	0.36
AG11	0.55	8.38	0.30
AG12	0.57	9.12	0.33
AG13	0.64	9.09	0.40
AG14	0.61	9.42	0.37
AG15	0.42	7.29	0.18
AG16	0.61	10.02	0.37

AG17	0.58	8.64	0.34
AG18	0.56	8.94	0.31
AG19	0.33	8.01	0.26
AG20	0.14	4.59	0.22
SUO1	0.53	0.00	0.28
SUO2	0.54	8.54	0.29
SUO4	0.55	8.63	0.30
SUO7	0.64	9.46	0.42
SUO8	0.62	9.24	0.38
SUO9	0.45	7.56	0.21
SUO10	0.48	7.91	0.23

Tablo 28 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .14 ile .83; t değerlerinin .00 ile 21.75; R2 değerlerinin .13 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir.

Model 2 – Yeterlik'e ait Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Model 2 – Yeterlik'e ait YEM

Yapısal eşitlik modeli incelendiğinde içsel yatırımda bulunma kimlik boyutunda hariç diğer kimlik boyutundan yeterliğe giden tüm yollar anlamlıdır. Yeterlik boyutundan bağımlı değişkene giden tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. YEM sonuçlarına göre kimlik gelişiminin SGA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SGA ile umut arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin SSA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki

ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SSA ile umut arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin İYÖ boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde İYÖ ile umut arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin SDA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SDA ile umut arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü vardır. Ancak kimlik gelişiminin İYB boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide yeterliğin aracı rolü bulunmamıştır. İYB ile umut arasındaki ilişkide de yeterliğin aracı rolü bulunmamıştır. Bu durumda SGA, SSA, İYÖ, SDA ile KA, BK, Keşif, Umut arasında yeterliğin aracılık rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca modelin uyum iyiliği istatistikleri de modelin iyi bir uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Önerilen YEM'e ait uyum istatistikleri de Tablo 29'daki gibidir.

Tablo 29

Yeterlik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.33	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.05	İyi Uyum
SRMR	0.06	İyi Uyum
NFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.95	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.79	Kötü Uyum

Tablo 29 incelendiğinde özerklik YEM'e ait uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016). GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Yeterlik YEM'de GFI değeri 0.79 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum değeri olarak

ifade edilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle model uyumu için çoğu araştırmacı tarafından kabul edilen temel belirleyicilerin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri üretmiş olması, modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Ki Kare=3687.42; sd=1576).

Model 3 – İlişkiselilik-Ölçme Modeli. İki aşamalı yaklaşım gereği gözlenen değişkenlere ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. İlişkiseliliğe ait ölçme modeli şekli Ek-L'de verilmiştir. Analiz sonucunda standardize edilmiş faktör yükleri (λ), t, R² ve standart hata değerleri Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Model 3'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R² ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R ²	Standart Hata
KG1	0.74	19.73	0.61	0.35
KG2	0.72	21.66	0.69	0.23
KG3	0.68	18.70	0.57	0.36
KG4	0.62	18.05	0.54	0.33
KG5	0.69	18.77	0.57	0.37
KG6	0.59	13.98	0.39	0.55
KG7	0.64	16.92	0.52	0.38
KG8	0.58	15.33	0.45	0.41
KG9	0.59	16.23	0.49	0.36
KG10	0.58	14.68	0.42	0.47
KG11	0.86	16.96	0.53	0.66
KG12	0.99	19.79	0.67	0.49
KG13	0.88	15.73	0.47	0.87
KG14	0.74	13.04	0.35	1.03
KG15	0.42	7.38	0.13	1.22
KG16	0.42	8.55	0.15	0.95
KG17	0.89	20.87	0.66	0.41
KG18	0.86	20.87	0.66	0.38
KG19	0.79	20.81	0.66	0.33
KG20	0.79	20.72	0.65	0.33
KG21	0.63	16.61	0.50	0.39
KG22	0.70	13.70	0.37	0.54
KG23	0.66	18.58	0.59	0.30
KG24	0.53	9.57	0.20	1.11
KG25	0.66	16.05	0.48	0.48
AG1	0.54	11.08	0.26	0.80
AG2	0.55	12.24	0.31	0.66
AG3	0.52	10.40	0.54	0.89
AG4	0.21	3.31	0.27	1.66
AG5	0.56	11.29	0.27	0.82
AG6	0.59	10.97	0.26	0.98
AG7	0.60	9.67	0.21	1.38
AG8	0.78	13.68	0.38	1.00
AG9	0.57	10.41	0.24	1.05

AG10	0.75	13.60	0.37	0.94
AG11	0.72	11.70	0.29	1.28
AG12	0.65	12.97	0.35	0.80
AG13	0.78	14.17	0.40	0.92
AG14	0.62	13.79	0.38	0.62
AG15	0.68	8.77	0.17	0.75
AG16	0.68	13.29	0.36	0.83
AG17	0.67	13.41	0.36	0.78
AG18	0.66	12.71	0.33	0.88
AG19	0.63	11.34	0.27	1.06
AG20	0.60	9.61	0.20	1.41
SUO1	0.37	11.22	0.28	0.36
SUO2	0.42	12.06	0.32	0.38
SUO4	0.45	11.51	0.29	0.49
SUO7	0.45	13.78	0.40	0.30
SUO8	0.50	13.33	0.37	0.41
SUO9	0.45	9.44	0.21	0.78
SUO10	0.39	10.27	0.24	0.48

Tablo 30 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .21 ile .99; t değerlerinin 3.31 ile 21.66; R2 değerlerinin .13 ile .69 ve standart hata değerlerinin .23 ile 1.66 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçme modelinde yer alan örtük değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dair korelasyon ve t değerleri tablo 31 ve 32’de verilmiştir.

Tablo 31

Örtük Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	İLİŞKİSELLİK	KA	BK	K	U
İYB	1.00									
SGA	.58**	1.00								
SSA	-.47**	-.07**	1.00							
İYÖ	.77**	.48**	-.43**	1.00						
SDA	.61**	.66**	-.09**	.68**	1.00					
İLİŞKİSELLİK	.22**	.18**	-.26**	.27**	.33**	1.00				
KA	.39**	.35**	-.29**	.43**	.41**	.16**	1.00			
BK	.29**	.43**	-.21*	.41**	.47**	.32**	.81**	1.00		
K	.32**	.24**	-.29**	.38**	.34**	.22**	.88**	.88**	1.00	
U	.45**	.35**	-.37**	.53**	.44**	.49**	.53**	.57**	.57**	1.00

Tablo 31 incelendiğinde örtük değişkenlerin birbiriyle ilişkisine ait korelasyon değerlerinin -.47 ile .77 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 32

Örtük Değişkenlere Ait t Değerleri

	İYB	SGA	SSA	İYÖ	SDA	İLİŞKİSELLİK	KA	BK	K	U
İYB	1.00									
SGA	14.87	1.00								
SSA	-10.61	-1.24	1.00							
İYÖ	30.18	10.95	-9.63	1.00						
SDA	10.46	17.73	-1.66	20.23	1.00					
İLİŞKİSELLİK	4.25	3.26	-4.91	5.45	6.38	1.00				
KA	8.03	6.70	-5.33	8.99	7.97	2.82	1.00			
BK	5.40	8.21	-3.62	8.21	9.43	5.73	23.42	1.00		
K	6.00	4.20	-5.16	7.54	6.11	3.88	28.45	26.72	1.00	
U	9.51	6.55	-7.02	12.09	8.75	10.36	10.88	11.92	11.97	1.00

Tablo 32 incelendiğinde seçeneklerin genişlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması ve seçeneklerin derinlemesine araştırılması ile seçeneklerin saplantılı araştırılması örtük değişkenleri arasındaki ilişkiler hariç diğer örtük değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

İlişkisel boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

İlişkisel Boyutu Ölçme Modelinin Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.10	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.05	İyi Uyum
SRMR	0.06	İyi Uyum
NFI	0.91	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.95	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.81	Kötü Uyum

Tablo 33 incelendiğinde yeterlik boyutu ölçme modelinin uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1

arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016). GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Yeterlik boyutu ölçme modelindeki GFI değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum olarak ifade edilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında ölçme modelinden elde edilen uyum istatistikleri örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişki yeterli düzeyde bulunmuştur ($\chi^2=3376.75$; $sd=1607$). Modelin uyumu için en temel belirleyicilerinin iyi uyum değerleri üretmesi modelin kabul edileceğini göstermektedir.

Model 3-İlişkisellik Yapısal Eşitlik Modeli. Kimlik gelişiminin boyutları olan İYB, SGA, SSA, İYÖ, SDA bağımsız değişken ilişkisellik aracı değişken akademik motivasyonun boyutları olan KA, BK, K ve umut bağımlı değişken olarak ele alınarak yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Yapısal model Ek İlişkisellik Ölçme'te yer almaktadır.

Model 3-İlişkisellik Yapısal Model. Yapılan analizler sonucunda YEM'e ilişkin ulaşılan faktör yükleri (λ), t ve R^2 değerleri Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34

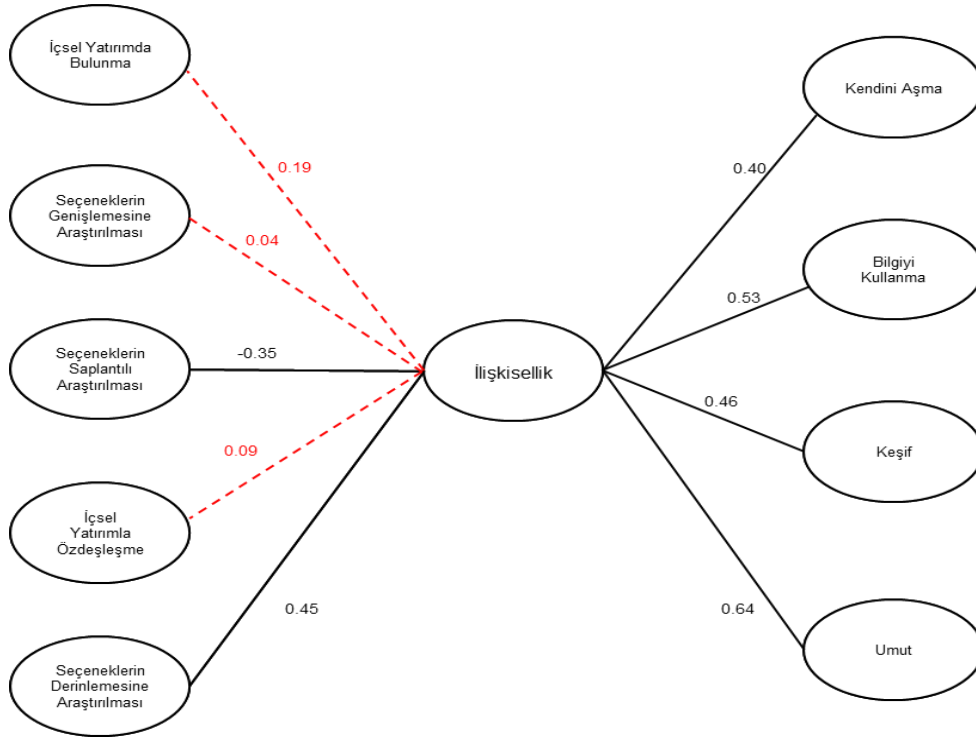
İlişkisellik YEM'e Ait Gözlenen Değişkenlerin λ , t, R^2 ve Standart Hata Değerleri

Gözlenen Değişken	λ	t	R^2
KG1	0.78	19.67	0.61
KG2	0.83	21.74	0.69
KG3	0.75	18.58	0.56
KG4	0.74	18.13	0.54
KG5	0.75	18.74	0.57
KG6	0.62	13.89	0.39
KG7	0.73	17.00	0.53
KG8	0.67	15.34	0.45
KG9	0.70	16.15	0.49
KG10	0.65	14.59	0.42
KG11	0.72	16.85	0.52
KG12	0.81	19.68	0.66
KG13	0.69	15.83	0.48
KG14	0.59	13.08	0.35
KG15	0.36	7.42	0.13
KG16	0.39	8.48	0.15
KG17	0.81	20.96	0.66
KG18	0.81	20.96	0.66

KG19	0.81	20.77	0.65
KG20	0.80	20.58	0.65
KG21	0.71	16.63	0.50
KG22	0.61	13.70	0.37
KG23	0.77	18.52	0.59
KG24	0.45	9.61	0.20
KG25	0.69	16.00	0.47
AG1	0.51	0.00	0.26
AG2	0	0.00	0.26
AG3	0.50	0.00	0.25
AG4	0.16	2.87	0.25
AG5	0.57	8.14	0.32
AG6	0.46	7.37	0.21
AG7	0.45	7.23	0.20
AG8	0.65	9.01	0.43
AG9	0.48	7.55	0.23
AG10	0.65	9.01	0.43
AG11	0.56	7.88	0.31
AG12	0.61	8.48	0.38
AG13	0.66	8.49	0.44
AG14	0.64	8.65	0.41
AG15	0.44	6.98	0.20
AG16	0.61	8.69	0.37
AG17	0.54	7.74	0.30
AG18	0.48	7.42	0.23
AG19	0.50	0.00	0.25
AG20	0.47	7.44	0.23
SUO1	0.55	0.00	0.25
SUO2	0.56	8.81	0.31
SUO4	0.56	8.84	0.32
SUO7	0.62	9.41	0.39
SUO8	0.61	9.26	0.37
SUO9	0.45	7.56	0.20
SUO10	0.48	7.94	0.23

Tablo 34 incelendiğinde gözlenen değişkenlere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin (λ) .00 ile .83; t değerlerinin .00 ile 21.74; R2 değerlerinin .13 ile .69 arasında değiştiği görülmektedir.

Model 3 – İlişkisellik'e ait Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Model 3 – İlişkisel'e ait YEM

Yapısal eşitlik modeli incelendiğinde içsel yatırımda bulunma, seçeneklerin genişlemesine araştırılması ve içsel yatırımla özdeşleşme kimlik boyutunda hariç diğer kimlik boyutundan yeterliğe giden tüm yollar anlamlıdır. İlişkisel boyutundan bağımlı değişkene giden diğer yolların anlamlı olduğu görülmektedir. YEM sonuçlarına göre. Kimlik gelişiminin SSA ve SDA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SSA ile umut arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü vardır. Kimlik gelişiminin SDA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü vardır. Benzer şekilde SDA ile umut arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü vardır. Ancak kimlik gelişiminin İYB boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. İYB ile umut arasındaki ilişkide de ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. Kimlik gelişiminin SGA boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. Benzer şekilde SGA ile umut arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. Kimlik gelişiminin İYÖ boyutu ile akademik motivasyonun KA, BK ve K boyutları arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. Benzer şekilde İYÖ ile umut arasındaki ilişkide ilişkiselliğin aracı rolü bulunmamıştır. Bu durumda SSA, SDA ile KA, BK,

Keşif, Umut arasında ilişkiselliğin aracılık rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca modelin uyum iyiliği istatistikleri de modelin iyi bir uyum gösterdiğini işaret etmektedir.

Önerilen YEM'e ait uyum istatistikleri de Tablo 35'teki gibidir.

Tablo 35

Yeterlik YEM'e Ait Uyum İstatistikleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
χ^2/sd	2.62	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0.06	İyi Uyum
SRMR	0.09	İyi Uyum
NFI	0.89	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0.93	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0.77	Kötü Uyum

Tablo 35 incelendiğinde özerklik YEM'e ait uyum istatistikleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görülmüştür. RMSEA değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum; SRMR değerinin 0 ile .05 arasında olması iyi uyum, .05 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyum; NFI değerinin .95 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum; CFI değerinin .97 ile 1 arasında olması iyi uyum, .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hair ve diğerleri, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Raykov ve Marcoulides, 2006; Akt., Çelik ve Yılmaz, 2016). GFI değerinin .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Özerklik YEM'de GFI değeri 0.77 olarak bulunmuştur. Bu değer kötü uyum değeri olarak ifade edilmektedir. Raporlaştırılan uyum istatistikleri içerisinde sadece GFI değeri 0.95'ten küçük bir değer almıştır fakat bazı araştırmacılar (Marsh, Hau ve Wen, 2004) CFI değerinin .90'dan büyük olmasının ya da .90'a yakın olmasının da model için yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle model uyumu için çoğu araştırmacı tarafından kabul edilen temel belirleyicilerin iyi ve kabul edilebilir uyum değerleri üretmiş olması, modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir ($\chi^2=4273.23$; $sd=1633$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenmiştir. Daha sonra araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Son olarak araştırma bulgularından hareketle araştırmacılara ve alan çalışanlarına yönelik öneriler sunulmuştur. Sonuç, tartışma ve öneriler araştırmadan elde edilen bulguların sırasına uygun şekilde verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada öncelikle kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, umut ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonrasında kimlik boyutları ile akademik motivasyon, umut arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

- Cinsiyete göre KGBÖ'den alınan puanların sadece seçeneklerin derinlemesine araştırılması boyutunda. TPIÖ'de sadece yeterlik boyutunda farklılaşmakta, diğer ölçeklerde ve boyutlarında farklılaşmamaktadır.
- Sınıf düzeyine göre KGBÖ, TPIÖ, AGÖ ve SUÖ ölçeklerinin boyutlarından alınan puanların hiçbiri farklılaşmamaktadır.
- Lise türüne göre KGBÖ'nün SSA, İYÖ ve SDA boyutlarında, AGÖ'nün bilgiyi kullanma boyutunda, TPIÖ ve SUÖ'nün tüm boyutlarında farklılaşmaktadır.
- Kimlik gelişiminin İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye özerklik aracılık etmektedir.
- Kimlik gelişiminin İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile umut arasındaki ilişkiye özerklik aracılık etmektedir.
- Kimlik gelişiminin İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye yeterlik aracılık etmektedir.

- Kimlik gelişiminin İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile umut arasındaki ilişkiye yeterlik aracılık etmektedir.
- Kimlik gelişiminin İYB, SGA ve İYÖ boyutunda hariç diğer boyutlar ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye ilişkisellik aracılık etmektedir.
- Kimlik gelişiminin İYB, SGA ve İYÖ kimlik boyutunda hariç diğer boyutlar ile umut arasındaki ilişkiye ilişkisellik aracılık ettiği görülmektedir.

Tartışma

Cinsiyete göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığına dair tartışma. Araştırma bulgularına göre KGBÖ'den alınan puanların cinsiyetler arasında sadece SDA boyutunda anlamlı bir fark olduğu, diğer boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kimlik gelişim sürecinde yaşanan değişimler, problemler benzer olsa da belli noktalarda cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir. Bialis White'ın (2013) Avrupalı Amerikalı ve Asyalı Amerikalı öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi cinsiyete göre incelediği araştırmasında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi, özerk motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkinin etnik kökene göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile özerk motivasyon ve not ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Hodgson ve Fischer (1978) tarafından Erikson'un kimlik gelişimi teorisi temel alınarak yapılan araştırmada erkeklerin kariyer, toplumdaki ve gelecekteki rolü, yeterliği ideolojisine dair seçenekleri sorgularken kadınların kim olduğu, çevresiyle nasıl bir ilişki içinde olduğu, cinselliğinin ne anlama geldiğine dair sorgulamalar yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Steinberg (2013) ergen erkek ve kızların fiziksel gelişim açısından farklılık gösterse de tutumlarında, yeteneklerinde ve davranışlarında farklı olmaktan çok daha benzer olduğunu ifade etmektedir. Kim olduklarına, ne istediklerine, seçeneklerinin neler olduğuna, nasıl araştırma yapacaklarına, hangi seçeneklerin ve alternatiflerin kendilerine uygun olduğuna dair benzer sorgulamalar

yapmaktadır. Dolayısıyla kimlik gelişiminin İYB, SGA, SSA ve İYÖ boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında özerklik ve ilişkisellik boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, sadece yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre kadın katılımcıların bir işi yapmada yeterli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olduğu inanç düzeyi erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bununla birlikte Guérin, Bales, Sweet ve Fortier (2012) tarafından ÖBK temelinde egzersiz için motivasyonel düzenlemelerdeki erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkların incelendiği meta analiz araştırmasında 27 araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre motivasyonel düzenlemeler arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer doğrultuda Orkibi ve Ronen (2017) tarafından 1576 lise öğrencisinin katıldığı temel psikolojik ihtiyaçlar ile öz kontrol becerisi ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın bulguları da benzerlik göstermektedir.

Bulgulara göre Akademik Güdülenme Ölçeğinin boyutların tamamından ve tüm ölçekten alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde umut ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın katılımcıların umut düzeyi ile erkek katılımcıların umut düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf düzeyine göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığına dair tartışma. Bulgulara göre incelendiğinde kimlik gelişiminin tüm boyutlarından alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kimlik gelişimi sürecine bakıldığında bireyin kim olduğunu, yaşamıyla ilgili amacının neler olduğu, önünde hangi seçeneklerin olduğu, bunlardan hangisi seçmesi gerektiği gibi sorgulamalar bulunmaktadır. Katılımcılar 11. ve 12. sınıf düzeyinden oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri birbirine çok yakın olduğu için kimliğe dair temel sorgulamalar benzer olabilmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçların tüm boyutlarından alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ryan ve Deci (2017) temel psikolojik ihtiyaçların yaşamın her gelişim döneminde karşılanması gerektiğini, kültürden kültüre karşılanma şekli değişse de ihtiyaçların evrensel olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri çok yakın olduğu için temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma şekli, düzeyi, karşılanmadığında karşılaşılabilecek durumlar da benzer olabilmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde akademik motivasyonun tüm boyutlarından alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyinin birbirine çok yakın olması gerek akademik alanda gerekse diğer alanlarda motive olma şekillerinin ve düzeylerinin, motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin benzer olmasında rol oynayabilmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Sürekli Umut Ölçeğinden alınan puanlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Gallup Poll (2015), Umutlu öğrencilerin genellikle okula daha fazla ilgi gösterdiğini, gelecekle ilgili olumlu bakış açısına sahip olduğunu, hedef odaklı olduklarını, engelleri aşabilme gücünü barındırdığını ve hedeflerine ulaşmak için bir yol bulmalarını sağladığını ifade etmektedir. Katılımcılardan 12.sınıf öğrencileri üniversiteye hazırlık sürecinde olsalar da 11. Sınıf öğrencilerinin de benzer hedeflerinin olması, hedefe yönelik tutumlar sergilemesi, geleceğe dair umutlu bakış açısı geliştirmesi de yakın olabilmektedir. Dolayısıyla katılımcıların umut ölçeğinden aldığı puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bu sonuçla birlikte Gallup Poll (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkokuldan sonra ortaokul ve liseye devam edilen süre boyunca sınıf düzeyi ilerledikçe umut düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin umut düzeyinin 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin umut düzeyinden daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Lise türüne göre kimlik gelişiminin boyutları, temel psikolojik ihtiyaçlar, akademik motivasyon ve umut düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşp farklılaşmadığına dair tartışma. Bulgular incelendiğinde KGBÖ'nün SSA, İYÖ ve SDA boyutlarında lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kimlik gelişim süreci her ergenin tamamlaması gereken bir gelişimsel görevdir. Bununla birlikte bireysel farklılıklar, çevresel faktörler gibi etkenler bu süreci her bireye özgü kılmaktadır. Lise türlerinin farklı olmasının temelinde her lisenin eğitim

öğretim programının farklı olması, hedeflenen kazanım ve becerilerin farklılaşması ve akademik başarı düzeyinin farklı olması, öğrencilerden beklenen görev ve sorumlulukların farklı olması yatmaktadır. Bu farklılık, kim olduğuna dair sorgulamalarda, geleceklerine dair seçenekleri araştırıp benimsemeye, alternatif tercihleri araştırmadaki farklılıkları da beraberinde getirmektedir. National Center For Education Statistics (2000) tarafından yapılan araştırma raporuna göre öğrenci akademik performansının, okula, öğretim sürecine, öğrencilerin sosyal ve aile geçmişine ve topluma ilişkin birçok faktör tarafından şekillendirildiğini; ve bir okulun akademik performans konusundaki potansiyeli, ebeveynlerin kararlarını, öğrencilerin davranışlarını ve öğretmenlerin tutum ve kararlarını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak Amerikan devlet okullarındaki öğrenci başarısını öğrencilerin geçmişine, okulun niteliklerine, öğretmenlerin mesleki özelliklerine ve okul davranış ortamına bağlandığını belirtmektedir. Farklı lise türlerinde öğrenim gören bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri, geleceğe dair hedefleri, ailesi, akranları ve sosyal çevreleriyle iletişimleri, problemlerle baş etme becerileri de farklı olmaktadır. Sipahioğlu'nun (2008) farklı risk gruplarıdaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını incelediği çalışmasında okula dair ilgide, hedef belirlemede, problem çözme becerilerinde, eğitimle ilgili beklentilerde Fen ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balkaya'nın (2005) kimlik duygusunun kazanımının bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasına Anadolu-Fen Lisesi, Meslek Lisesi ve Genel Liselerden 1454 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin kimlik duygusu kazanım düzeyinin diğer lise türlerine göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bilgiler araştırma bulgularıyla benzer nitelik taşımaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçların hem tüm boyutlarından hem de tüm ölçekten alınan puanlar ile lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kişinin bir alanda kendini yeterli hissetmesi o alanda veya benzer alanda daha önce tecrübeleri, yaşantıları etkili olabilmektedir. Daha önce bir alanda başarılı olan birey, kendisini bekleyen diğer görev ve sorumlulukları yerine getireceğine, başarılı olacağına dair inanç geliştirebilmektedir. Sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi gibi merkezi sınavdan yüzdelik dilim hesabına göre öğrenci alan liselere devam eden öğrenciler, diğer liselere kıyasla akademik başarı konusunda kendilerini daha yetkin

hissedebilmektedir. Benzer şekilde bu öğrencilerin başta kariyer planlamaları olmak üzere geleceğine dair önünde pek çok seçenek bulunmakta ve bu seçenekleri özerk bir şekilde değerlendirebilmektedir. Kendindeki değişiklikleri fark edip anlamlandırmaya başlayan, kendine ve geleceğine dair planlar yapmaya başlayan ergen, başta ailesi, akranları olmak üzere çevresiyle anlamlı ilişkiler de kurabilmektedir.

Bulgular incelendiğinde akademik motivasyonun bilgiyi kullanma boyutundan alınan puanlar ile lise türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bir önceki paragrafta bahsedildiği gibi belirli bir başarı puanı alarak sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi gibi lise türlerine devam eden öğrenciler akademik başarı, bilişsel beceri gibi konularda diğer lise türlerine kıyasla kendilerini daha yetkin, daha özgüvenli hissetmektedir. Dolayısıyla geleceğe dair planlar yapma, meslek seçme, kariyer hedefleri belirleme gibi konularda motivasyonları daha yüksek olabilmektedir. Eğitim öğretim süreci boyunca edindikleri bilgileri nerede ve nasıl kullanacakları konusunda da daha bilgili ve tecrübeli olabilmektedir. Badri, Amani-Saribaglou, Ahrari, Jahadi ve Mahmoudi'in (2014) lise öğrencilerinde algılanan okul kültürü, temel psikolojik ihtiyaçlar, içsel motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin ve içsel motivasyonun karşılanmasının akademik başarıya olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgulara ek olarak Badri ve diğerleri okul kültürünün, temel psikolojik ihtiyaçların ve motivasyonun akademik başarıya büyük etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre Sürekli Umut Ölçeği'nin hem tüm boyutlarından hem de tüm ölçekten alınan puanlar ile lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Geleceğe dair hedefler belirlemek, bu hedefler doğrultusunda tutumlar sergilemek, güçlükler karşısında farklı yollar üretebilmek umutlu bakış açısının birer parçasını oluşturmaktadır. Farklı türde liselere devam öğrencilerin bilişsel becerileri, akademik başarıları, buldukları okulların misyon ve vizyonları, geleceğe dair beklentileri de farklı olmaktadır. Kariyer planlamasını üniversiteye devam edecek şekilde planlayan öğrenciler üniversiteye hazırlık çalışmalarına ağırlık verirken kariyer planlamasını iş hayatına başlayacak şekilde planlayan öğrenciler ise iş imkanları arama, meslek edinme gibi konulara ağırlık vermektedir. Bu durum da her öğrencinin geleceğe dair bakış açısında, var olan

düşünme becerilerini kullanmasında, hedef belirleme sürecinde farklılığa yol açmaktadır. Berber ve Eker (2018) lise öğrencilerinin umut ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında fen lisesi, Anadolu lisesi, kız meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin umut düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgilerden yola çıkılarak Sürekli Umut Ölçeği'nin tüm boyutlarından ayrı ayrı ve tüm ölçekten aldığı puanlar lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı çıkarımı yapılabilmektedir.

Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin özerklik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma bulgularına bakıldığında KGBÖ'nün İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye özerklik aracılık etmektedir. İYB hem Marcia hem de Luyckx ve arkadaşlarının geliştirdiği kimlik modelinin boyutları arasında yer almakta ve farklı alanlarda farklı seçenekleri tercih ederek bu doğrultuda davranışlar sergilemek ile ilgilidir (Marcia, 1966; Luyckx Goossens ve Soenens, 2006; Luyckx, Goossens, Soenens ve Beyers, 2006). Kimliğe dair geliştirilen bu modelde commitment making kavramı içsel yatırımda bulunma olarak Türkçeye çevrilirken, kavramın hem orijinalinin hem de çevirisinin doğru anlamı yansıtması amacıyla *kimlik inşasına dair kararlar alma* olarak çevrilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Kimlik gelişiminin bu basamağında ergenin önünde pek çok seçenek bulunmaktadır. Ancak bu seçeneklerin güçlü ve zayıf yönlerini, olumlu veya olumsuz getirilerini, kendine uygunluğunu düşünme fırsatını her zaman bulamayabilmektedir. Bu dönemde özellikle akran etkisinin yüksek olması, rol model alınan kişilerin etkisi, aile baskısı gibi sebepler ergenin kendi iradesiyle seçeneklerini araştırarak tercihlerde bulunmasını, buna uygun tutumlar sergilemesini olumsuz etkileyebilmektedir. Steinberg (2013) otoriter ebeveyn tutumunun ergendeki özerkliği desteklemediğini, ergenin arkadaşlarının değer ve hedeflerine tutarlı davranma baskısı hissedebileceklerini ifade etmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak İYB sürecinin yeteri kadar özerk bir süreç olmamasında karar vermekte güçlük yaşanması, başkalarının etkisinde kalınmasının etkili olduğu söylenebilmektedir. Malu ve Reddy'nin (2016) motivasyon türünün aracı rolünde temel psikolojik ihtiyaçları ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada üç motivasyon alt türünün, temel psikolojik ihtiyaç doyumu ile akademik performans arasındaki ilişkiye aracılık etmediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer doğrultuda Xu 'nun (2012) ergenlerdeki kimlik stilleri ve akademik başarı arasındaki

ilişkiyi incelediği araştırmasında farklı kimlik stiline sahip öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak akademik başarısı düşük öğrencilerin dışsal motive oldukları, daha az çaba harcadıkları bulgusunu elde etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde KGBÖ'nün SGA, SSA, İYÖ ve SDA ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye özerkliğin aracılık ettiği görülmektedir. SGA süreci, bireyin içsel yatırımda bulunmadan önce kimlikleriyle ilgili seçenekleri araştırma derecesini ifade etmektedir. Bu süreçte birey özerk olduğunda önyargısız bir şekilde kısıtlama veya engelleme olmadan pek çok seçeneği araştırma, inceleme fırsatı bulmakta, araştırmalar yapmaya motive olmaktadır. Fullwinder-Bush ve Jacobvitz (1993) özerklik ve kimlik gelişimi arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, ailesi tarafından özerkliği desteklenen ergenlerin, desteklenmeyen ergenlere göre daha yüksek düzeyde kimlikle ilgili seçenekleri araştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. SSA süreci ise içsel yatırımda bulunmayı engelleyecek araştırma sürecine saplantılı kalmayı ifade etmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında SSA boyutunun hem özerklik aracı değişkeni hem de diğer örtük değişkenlerle korelasyon değerlerinin negatif değerli olduğu görülmektedir. Araştırma sürecine saplanıp kalmak içsel yatırımda bulunmayı engellemenin yanı sıra içsel yatırımın özdeşleşmeyi de engelleyebilmekte yahut geciktirebilmektedir. Bu durum da kimliğin tam anlamıyla gelişmesini, hayatının farklı alanlarıyla ilgili kararlar verilmesini, akademik konularda motive olunmasını olumsuz etkileyebilmektedir. İYÖ süreci bireyin özdeşleştiği içsel yatırımın kendine uygunluğuna dair duygularının derecesini ifade etmektedir. Identification with commitment kavramı modelin uyarlayıcıları tarafından içsel yatırımın özdeşleşme olarak çevrilse de *alınan kararlarla özdeşim kurma* ifadesinin kavramın anlamını daha doğru yansıttığı düşünülmektedir. SDA süreci ise sahip olunan içsel yatırımların kendisine uygunluğunu değerlendirmeyi ifade etmektedir. Ergen özerk bir şekilde kendine uygun içsel yatırımlarla özdeşleştiğinde geleceğine dair hedefleri belirginleşmekte, bu hedeflerine yönelik adımlar atmakta, buna yönelik olarak kendini motive edebilmektedir. Benzer doğrultuda Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyers ve Goossens'in (2005) ÖBK'yi temel alarak kimlik stilleri ve nedensellik yönelimleriyle ilgili yaptığı çalışmada özerk bir nedensellik oryantasyonunun, bir bilgi kimliği tarzıyla pozitif ilişkili ve yaygın- kaçınan bir stille

negatif ilişkili bulunmuştur. Verilen araştırmaların sonucu ile bu araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görölmektedir.

Kimlik gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişkinin özerklik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma bulgularına bakıldığında kimlik gelişiminin İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile umut arasındaki ilişkiye özerklik aracılık etmektedir. İYB sürecinde ailesinin, akranlarının etkisinde kalan bir ergen önündeki seçenekleri özerk bir biçimde araştırıp bu doğrultuda yoluna devam etmede güçlükler yaşayabilmektedir. Yaşadığı bu güçlükler gerek o döneme gerekse geleceğe dair umutlu olmayı, amaç belirlemeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bilgiler ışığında kimlik gelişiminin İYB boyutu ile umut arasındaki ilişkiye özerkliğin aracılık etmediği çıkarımı yapılabilmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde KGBÖ'nün SGA, SSA, İYÖ ve SDA ile umut arasındaki ilişkiye özerklik aracılık ettiği görölmektedir. SGA sürecinde kendi iradesi ve isteğiyle seçeneklerini araştırıp gözden geçiren birey hem umutlu bakabilmekte hem de belirlediği amaçlar doğrultusunda ilerleyebilmektedir. YEM bulgularına bakıldığında SSA boyutunun hem özerklik aracı değişkeni hem de diğer örtük değişkenlerle korelasyon değerlerinin negatif olduğu görölmektedir. Araştırma sürecine saplanıp kalmak kimliğin diğer boyutlarının gelişimini olumsuz etkileyebilmesinin yanı sıra bireyin seçeneklerine uygun hedefler belirlemesine, hedeflerine yönelik davranışlar sergileyip umutlu bakış açısına sahip olmayı da olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde İYÖ ve SDA sürecinde kendine uygun seçenekleri benimseme yolunda ilerleyen, bunları içsel yatırım haline dönüştüren ergen hedefine ulaşmak için daha umutlu olabilmekte ve hedefine uygun farklı alternatif yollar üretebilmektedir. Sheldon, Ryan, Deci ve Kasser (2004) psikoloji öğrencilerinin kendileri için önemli olan amaçları belirlemeleriyle ilgili yaptıkları araştırmada, amaçlarını özerk bir şekilde oluşturan bireylerin içsel yaşam amaçlarına sahip olduğu, iyi olma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin yeterlik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma bulgularına bakıldığında KGBÖ'nün İYB boyutu hariç diğer boyutlar ile akademik motivasyonun tüm arasındaki ilişkiye yeterlik aracılık etmektedir. Ergenlik dönemi biyolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimin hızlı olduğu bir dönem olmaktadır. Bu değişimler ergenlerin kendilerine dair algılarının, isteklerinin, kararlarının değişimini de beraberinde getirmesinin yanı sıra başkalarıyla ilişkilerini de

değiştirmektedir. Bu değişimlerin sonucunda kimlik, çocukluktan itibaren gelişmeye, yeniden yapılanarak gelişim hızlanmakta ve tamamlanmaya doğru ilerlemektedir (Steinberg, 2013). Kendindeki değişiklikleri anlamlandıramayan, isteklerine ve seçeneklerine karar veremeyen ergen İYB sürecinde seçenekleri yeterli düzeyde değerlendiremeyip tercihlerde bulunamayabilmektedir. Dolayısıyla bu seçeneklere uygun davranışlar sergileme konusunda motivasyona sahip olamayabilmektedir. Bu motivasyon akademik açıdan ele alındığında başarıya değer veren, başarılı olmak için seçenekler belirleyen öğrenciler hem motive olmakta hem de akademik etkinliklerde daha fazla yer alma eğiliminde bulunmaktadır (Wigfield ve Wagner, 2005). İçsel yatırımda bulunma ergen motivasyonu için yeterlik ihtiyacının desteklenmesine ihtiyaç duymamaktadır

Araştırma bulguları incelendiğinde KGBÖ'nün SGA, SSA, İYÖ ve SDA ile akademik motivasyonun tüm boyutları arasındaki ilişkiye yeterliğin aracılık ettiği görülmektedir. Ergenlik döneminde yaşanan çok yönlü değişimler bireyin kendine, ailesine, arkadaşlarına ve geleceğe dair sorgulamaları artırmaktadır. Soyut ve kompleks düşünmeyle birlikte seçenekleri farklı açılardan ele alabilme, tercihlerinin kendine uygunluğunu belirleyebilme becerisi de gelişmektedir. Aynı zamanda karar verme sürecini etkili bir şekilde değerlendirebilmek için farklı yollar deneyebilmekte, odak noktalarını düzenleyebilmektedir (Byrnes, 2003). Ergenin kendine dair sorgulamaları isteklerini, hedeflerini, ilgilerini, değer ve yeteneklerini belirlemesine yardımcı olmaktadır. Kendini daha iyi tanımaya başlaması hayatının farklı alanlarına dair seçeneklerini araştırırken daha yetkin hissetmesinde etkili olabilmektedir. Kendi potansiyelini yavaş yavaş keşfetmesi, seçeneklerini daha derinlemesine araştırmasına ve tercihleriyle ilgili içsel yatırımlarıyla özdeşleşmesine yardımcı olabilmektedir. Wigfield ve Wagner (2005) yetkinlikleri konusunda güçlü inançları, olumlu başarı değerleri ve amaçlar olan ergenlerin daha yüksek performans gösterdiklerini, farklı aktivitelerde bulunmak için çabaladıklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda yapılacak faaliyetlere dair kararlar alırken karmaşık seçimleri de göz önünde bulundurduklarını, dolayısıyla sağlıklı yeterlik inancının ve motivasyonun ergenlik döneminin istendik şekilde ilerlemesinde kilit rol oynadığı belirtmektedir. Yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkinin araştırıldığı Losier ve Vallerand (1994) tarafından hokey oyuncularıyla yapılan çalışmada yeterlik algısıyla motivasyonun karşılıklı birbirini belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında SSA boyutunun hem yeterlik aracı değişkeni hem de diğer örtük değişkenlerle korelasyon değerlerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu durum, yeterlik ihtiyacı karşılanma ve akademik motivasyon düzeyinin artarken seçeneklere saplantılı araştırma düzeyinin artması anlamına gelmektedir. Hejazi, Shahraray, Farsinejad ve Asgary (2008) lise öğrencilerinde öz yeterliğin kimlik stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerindeki aracılık etkisini araştırmıştır. Berzonsky'nin Sosyal-Bilişsel Kimlik Gelişimi Yaklaşımı'nı temel alarak yaptıkları araştırmada bilgi kimliği stiline akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, dağınık / kaçınma kimlik stiline ise akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bu bilgilerden yola çıkılarak kimlik gelişiminin SSA boyutu akademik motivasyon arasındaki ilişkiye yeterlik aracılık ettiği yorumu yapılabilmektedir.

Kimlik gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişkinin yeterlik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma sonuçlarına bakıldığında KGBÖ'nün İYB boyutu hariç diğer boyutlar (SGA, SSA, İYÖ, SDA) ile umut arasındaki ilişkiye yeterlik aracılık etmektedir. İYB sürecinde önünde pek çok seçenek bulunan ergenin ilgilerine, yeteneklerine, becerilerine ve değerlerine uygun seçenekleri tercih etmesi zor olabilmektedir. Ne istediğine karar vermekte zorlanan birey farkında olarak ya da olmayarak motive olamamakta ve umutsuzluğa düşebilmektedir. Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal değişimler sonucunda geleceğe dair hedef belirlemede, buna yönelik davranışlarda bulunmakta güçlük yaşayabilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak kimlik gelişiminin İYB boyutu ile umut arasındaki ilişkiye yeterliğin aracılık etmediği çıkarımı yapılabilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde KGBÖ'nün SGA, SSA, İYÖ ve SDA ile umut arasındaki ilişkiye yeterliğin aracılık ettiği görülmektedir. Erikson (1985) psikososyal gelişim kuramının bir parçası olan, bireyin içsel gücü anlamına gelen ergenlik öncesinde veya ergenlikte ortaya çıkan bir takım ego güçleri tanımlamaktadır. Bu ego güçleri arasında umut, irade, amaç, yeterlik, bağlanma, aşk bulunmaktadır ve her gelişim evresinde hâkim olan güç farklı olmaktadır. Bununla birlikte ego güçlerinin birbiriyle ilişkisi de gelişim evresinde yaşanan psikososyal bunalımı da etkilemektedir. Umut, bireylerin geleceğin değerli olduğu inancına sahip olmalarına ve başarısızlıklarla karşı karşıya kalmaları durumunda bile, gelecekteki başarı beklentisiyle hayatlarının farklı alanlarında kendilerine uygun seçimler yapabileceklerine dair iyimser olmalarını sağlamaktadır. Bireyin

karar vermesine ve bu kararı özümseyip sürdürmesine olanak tanımaktadır. Amaç, bireylerin hedefleri belirlemesine ve izlemesine izin vermektedir. Yeterlik ise, bireylerin tercih ettikleri seçeneklere dair beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini ve kullanmalarını sağlamaktadır. Ergenlik döneminde hakim olan ego gücü bağlanma olsa da kimlik oluşum sürecinde umut, amaç belirleme, yeterlik gibi ego güçleri de çözülmesi gereken çatışmalar arasında denge kurmakta rol oynamaktadır (Erikson, 1985). Bu bilgiler göz önüne alındığında kimlik gelişimi, yeterlik ve umut arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Kimlik gelişiminin boyutları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin ilişkisellik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma bulguları incelendiğinde KGBÖ'nün İYB, SGA ve İYÖ boyutları hariç diğer boyutlar SSA ve SDA ile akademik motivasyonun tüm boyutları olan arasındaki ilişkiye ilişkisellik aracılık etmektedir. Erikson'a (1968) göre sosyal ve kültürel bağlamlar bireyin biyolojik özelliklerini ve psikolojik ihtiyaçlarını göz önüne alarak, doyumu için fırsatlar sağlayarak kimlik oluşumunu desteklemektedir. Dolayısıyla kimlik gelişiminde psikolojik ihtiyaçların ve ilişkilerin yeri büyük olmaktadır. Aile, akran çevresi ve öğretmenler ergenin ilişki içinde olduğu en önemli yapılar arasında olmaktadır. Bu dönemde ergen, çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adım attığını, bir birey olmaya başladığını göstermeye çabalamaktadır. Ebeveynler ergendeki değişimleri kabul edemediğinde, özerkliğini desteklemediğinde ergen ile ebeveynler arasında çatışma yaşanabilmektedir. Yaşanan bu çatışmalar bireyi ailesinden uzaklaştırıp akranlarıyla daha yoğun ilişkiler kurulmasında rol alabilmektedir. Bununla birlikte ergenin kimlik gelişim sürecinde ebeveyn tutumlarının da rolü bulunmaktadır. Steinberg (2001) aile tutumlarıyla ergen gelişimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında otoriter tutumla yetişen bireylerin daha pasif, sosyal ilişkilerde zayıf, özgüveni düşük, bağımlı olduğunu ifade ederken ilgisiz tutumla büyüyen bireylerin madde kullanımına, şiddete ve suça eğilimli olduğu sonucunda ulaşmıştır.

Bir diğer etken olan akran grupları ergenin psikolojik gelişiminde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Akranları tarafından kabul edilen, bir gruba dahil olan ergenler sağlıklı bir ergenlik dönemi geçirmenin yanı sıra yetişkinlik döneminde de sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır (Steinberg, 2013). Brown ve Klute (2003) akran ilişkilerinin önemini vurgulayarak bir bireyin davranışlarının en büyük yordayıcılarından birinin yakın arkadaşlarının davranışları olduğunu belirtmiştir. Bu

bilgi iki farklı şekilde yorumlanabilmektedir. Örneğin akademik başarısına, kariyer planlamasına, aile ilişkilerine önem veren bir ergenin yakın arkadaşları da benzer davranışlar sergilemektedir. Tam tersi düşünüldüğünde geleceğine dair hedefler belirlemeyen, önündeki seçenekler konusunda kararsız olan ya da sigara, alkol, madde vs kullanan ergenin yakın arkadaşları da benzer davranışlar gösterebilmektedir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında ailesiyle çatışmaları normale kıyasla fazla yaşayan, akranlarıyla anlamlı ilişkiler kuramayan, okuldaki ortamında öğretmenleri tarafından destekleyici iletişim ortamı sunulmayan ergenler hayatına dair seçenekleri belirlemede, tercihlerde bulunmada, kendine uygun olup olmadığına dair geniş araştırma yapmada, eğer tercihlerde bulduysa onlarla özdeşim kurmada güçlük yaşayabilmektedir. Dolayısıyla kimlik gelişiminin İYB, SGA ve İYÖ boyutlarıyla akademik motivasyon arasındaki ilişkiye ilişkiselliğin aracılık etmediği yorumu yapılabilmektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında kimlik gelişiminin SSA ve SDA ile akademik motivasyonun tüm arasındaki ilişkiye ilişkisellik aracılık ettiği görülmektedir. Ergenlik dönemi her ne kadar bireyin ailesinden bağımsız olmaya çabaladığı, nispeten uzaklaştığı bir dönem olarak bilinse de bağımsız veya özerk olmak aileden uzaklaşmak, ilişkileri koparmak anlamına gelmemektedir. Ergenin ailesinden destek alması, hayatına dair karar vermesi gereken konularda seçenekleri araştırırken, tercihlerde bulunurken onların yaşantı ve deneyimlerinde faydalanması özgüveni yüksek bir şekilde kendine uygun seçimler yapmasında yardımcı olmaktadır. Flum ve Lavi-Yudelevitch (2002) ergenlerin kimlik gelişimi sürecinde ilişki kurmanın gelişimi nasıl etkilediğiyle ilgili yaptığı araştırmada 10 ergen ile nitel çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ailesiyle ve sosyal gruplarla anlamlı, sıcak ilişkiler kurulmasının kimlik gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cooper, Grotevant ve Condon (1983) tarafından ebeveynler ve ergen çocukların katılımcı olduğu araştırmada aile ilişkileri ve ergenlikte kimlik gelişimi incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada ailesiyle sıcak ve destekleyici ilişkiler kurulmasının kimlik gelişimini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin sosyal etkileşimlerinin ve kişilerarası ilişkilerin önemli bir kısmı özellikle akranlarla olan ilişkiler okullarda da oluşmaktadır. Bu yönüyle okullar, gençlerin farklı roller, değerler ve ilişkiler ile deneyimlendiği keşif ve sosyalleşme için bir alan olmaktadır. Okullarda ergenler, karar alma veya kariyer yönleri, cinsiyet

yönelimleri, yaşam değerleri ve geleceğe yönelik tutum gibi konular için yollar seçme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır (Abbasi, 2016). Roker ve Banks 'ın(1993) okul türünün kız öğrencilerin kimlik gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada devlet okuluna devam eden öğrencilerin farklı bakış açılarının ve alternatif seçeneklerin araştırılmasını destekleyen ve kolaylaştıran ortama sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları okul ortamlarının farklı seçeneklerin keşfedilmesini, araştırılmasını kolaylaştırdığı veya zorlaştırabildiğini göstermiştir (Akt.; Abbasi, 2016). Ryan, Stiller ve Lynch (1994) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlar ile ilişkilerin okulda uyum, motivasyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 606 ergen katılmış, ebeveyn ve öğretmenlerle kurulan yakın ilişkinin okula dair konularda olumlu bakış açısı geliştirmede katkıda bulunduğu, bireyleri akademik anlamda motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgilere ve araştırmalara bakıldığında okul ortamındaki anlamlı ilişkilerin olması ergenin gerek kimliğine dair seçenekler araştırmasına gerekse akademik anlamda motive olmasında rol oynadığı görülmektedir.

Kimlik Gelişiminin boyutları ile umut arasındaki ilişkinin ilişkisellik aracılığıyla sağlanıp sağlanmadığına dair tartışma. Araştırma bulguları incelendiğinde KGBÖ'nün İYB, SGA ve İYÖ boyutları hariç diğer boyutlar SSA ve SDA ile umut arasındaki ilişkiye ilişkisellik aracılık ettiği görülmektedir. Snyder, Feldman ve diğerleri (2002) geliştirdikleri umut kuramında amaç, inisiyatif alma ve hedefe ulaşılabilecek yolları planlama olmak üzere umudun 3 boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Alanyazında agency kavramının harekete geçme güdüsü olarak çevirisinin yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte agency kavramında iradenin vurgulanmasının anlamını daha iyi yansıtıcağı düşünülmüş ve inisiyatif alma olarak çevirisi yapılmıştır. Bu araştırmada inisiyatif alma ifadesi kullanılmıştır. Amaçların birey için anlamlı ve ulaşılabilir olması amaca yönelik aktivitelerde bulunmada, motive olmada ve hedefe ulaşmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ergenlik döneminde ergen ile ebeveynler arasında çatışmalar sık yaşanmakta, bu çatışmalar da ergen-aile arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebilmektedir. Yaşamın her döneminde ailenin çocuklarına destek olması, sıcak ve kabul edici ilişkiler içinde olması önemli olurken ergenlik dönemi yetişkinliğe geçişte önemli bir süreç olduğu için bu dönemdeki ilişkilerin değeri bir kat daha artmaktadır. Akran grupları ergenlik dönemini etkileyen diğer faktörler arasındadır. Arkadaşlarıyla anlamlı ilişkiler kuran

ergen ilişkisellik ihtiyacını belirli düzeyde karşılarken bağıllık duygusu yaşayacağı, benzer hedefler belirleyeceği bir akran grubunun olmayışı ergenin temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olan ilişkisellik ihtiyacını karşılayamamasının yanı sıra yalnızlığa, umutsuzluğa, kararsızlığa sürükleyebilmektedir. Bunun yanında olumsuz akran grubunun olması da bireyin kendine uygun olmayan, zararlı hedefler belirlemesine, olumsuz davranışlar sergilemesine de yol açabilmektedir. Sadece akran grubu değil karşı cinsle yaşadığı olumsuz romantik ilişki deneyimleri de ergenin karamsarlık, kararsızlık, çökkünlük gibi duygular yaşamasına yol açabilmektedir. Bunların yanında ergenin hayatında önemli bir yeri olan okul ortamı ve öğretmenleriyle olan ilişkileri de bu süreci etkilemektedir. Kendini okula bağılı hissetmeyen, öğretmenleriyle yeteri kadar ilişki kuramayan ergenler hayatlarına, kendilerine dair kararlar alırken çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Tüm bu bilgilere bakıldığında aile, arkadaş ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler ergenin geleceğe dair hedefler belirlemesinde, umutlu bakış açısına sahip olmasında ve “ben kimim?” sorusuna cevap aramasında, kendilerine uygun tercihlerde bulunmasına, farklı alternatifler araştırmasında büyük rol oynamaktadır. Dolayısıyla kimlik gelişiminin İYB, SGA ve İYÖ boyutlarıyla umut arasındaki ilişkiye ilişkiselliğin aracılık etmediği yorumu yapılabilmektedir.

Ergenlik dönemindeki sosyal gelişimi etkileyen aile, arkadaş, öğretmen ilişkisi bir önceki paragrafta bahsedildiği gibi her daim çatışmalı ve olumsuz olmamaktadır. Ergendeki değişimleri fark eden, onun bağımsızlaşma çabalarını destekleyen, farklı yaşantılar edinmesine teşvik eden, empatiye dayalı ilişki kuran aileler de bulunmaktadır. Elliott ve Sherwin (1997) ailesel ve kültürel dinamiklerin umudun gelişmesinde önemli rol oynadığını, aileden, toplumdaki ve kültürden alınan mesajların çocuklukta ve ergenlikte umutlu bakış açısının oluşmasında doğrudan etkili olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ergenin kabul gördüğü, aidiyet duygusunu hissettiği, ortak noktaların çoğunlukta olduğu, olumlu davranışlarla örnek olunan akran grupları da bulunmaktadır. Okul ortamında ise öğrenci öğretmen arasındaki iletişim düzeyi geçmişe göre çok daha yüksek olmakta, bu durum da öğrencinin kendini okula bağılı hissetmesinde rol oynamaktadır. Van Ryzin (2011) okul ortamlarına dair algılarla (öğretmenlerle ilişkiler, özerklik destekli ortamlar vb.) ilgili yaptığı araştırmada özerkliğin ve destekleyici ilişkilerin olduğu okul ortamında öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katıldığı, dolayısıyla akademik başarısının geliştiği ve umutlu bakış açısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada Adelabu

(2008) gelecek zaman perspektifinde umut ve etnik kimlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 661 Afrikan Amerikalı ergen katılmıştır. Etnik gruplar için ait olma duygusunu yaşayan ergenlerin umut düzeyinin yüksek olduğu, umut ve etnik kimliğin birlikte akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bilgiler özetlendiğinde ergenlik döneminde bireyin yaşamında önemli yeri bulunan aile, arkadaş, öğretmen, romantik ilişki partneri gibi kişiler bireyin kendisini tanımasında, yaşadığı değişimleri anlamlandırmasına, hayatına dair seçenekleri araştırıp tercihlerde bulunmasına, hedefler belirlemede ve bu hedeflere yönelik tutumlar sergilemesinde, geleceğe dair olumlu bakış açısı geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak Dolayısıyla kimlik gelişimini SSA ve SDA boyutları ile umut arasındaki ilişkiye ilişkiselliğin aracılık ettiği çıkarımı yapılabilmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak önerilere yer verilmiştir. Öneriler, araştırmacılara öneriler ve uygulayıcılara öneriler olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler.

- Bu araştırma belirli bir şehirdeki 4 farklı lise türüne devam eden 11. ve 12. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma kapsamında önerilerin model lise türü sayısının çoğaltıldığı, her sınıf düzeyinin araştırmaya dahil edildiği, farklı bölgelerdeki farklı şehirlerdeki katılımcılardan çalışma grubu oluşturulabilir.
- Yapılan araştırmada belirli zaman dilimindeki kimlik gelişimi, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, akademik motivasyon ve umut düzeyi incelenmiştir. Lise hayatının başından sonuna kadar incelenerek boylamsal çalışmalarla daha geniş bulgulara ulaşılabilir.
- Araştırmadaki değişkenler farklı kuramsal temellerde ele alınarak geliştirilen ölçme araçları (Kimlik Süreci Tarzı Ölçeği, Ego Kimlik Süreci Ölçeği, Genişletilmiş Ego Kimlik Statüleri Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Bütünleyici Umut Ölçeği vb.) kullanılarak model yeniden test edilebilir.

- Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları, kavramı daha iyi yansıtmaları açısından yeniden isimlendirilebilir.
- Alanyazında araştırmadaki değişkenlere dair sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır. Bu doğrultuda farklı ölçekler uyarlanabileceği gibi kültüre uygun ölçekler de geliştirilebilir.
- Kimlik gelişimi ve temel psikolojik ihtiyaçlar, kişilik özellikleri, algılanan anne baba tutumları, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek gibi farklı değişkenlerle ele alınıp incelenebilir.
- Temel psikolojik ihtiyaçlar evrensel kabul edilse de her kültür bağlamında değişmektedir. Önerilen model bireyci/toplulukçu kültürlerde sınanabilir.
- Araştırmadaki kavramlar

Uygulayıcılara Öneriler.

- Başta kimlik gelişim süreci olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasında, motivasyonun gelişimi ve içselleştirilmesinde, umutlu bakış açısının kazanılmasında ergenin kendini tanımaya başlaması, kendindeki değişiklikleri fark edip bununla ilgili soru işaretlerini giderilmesi önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri planlanarak grupta psikolojik danışma uygulamalarına, küçük grup çalışmalarına, ihtiyacı olan ergenlere bireysel psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi sağlanabilir.
- Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması kapsamında öğrencilere atılganlık, problem çözme, karar verme, çatışma çözme gibi öz belirleme düzeyini artıracak çalışmalar yapılabilir.
- Ergenlerin hayatının önemli bir parçasını okul hayatı oluşturduğu göz önüne alındığında temel psikolojik ihtiyaçların doyumunda okul atmosferinin de rolü bulunmaktadır. Özerkliğin desteklendiği sınıf ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin teşvik ve motive edilmesi, öğretmenlerin öğrencilerle sıcak ve yakın ilişkiler kurmasının işlevselliği gibi konularda öğretmen eğitimleri yapılabilir.

- Ergenlerin kimlik gelişim sürecinde, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında, motivasyonlarının içselleştirilmesinde ve umut düzeyinin artmasında aile ilişkilerinin oldukça kritik rolü bulunmaktadır. Bu doğrultuda uygun ve doğru ebeveynlik stilinin nasıl olması gerektiği, ebeveyn tutumlarının ergenin gelişimini nasıl etkilediği konularında aile eğitimleri, grup rehberlik çalışmaları planlanarak ebeveynlere müşavirlik yapılabilir.
- Gerek kimlik gelişimi sürecinde seçeneklerin bilinmesi, araştırılmaması, gerekse geleceğe dair belirsizliklerin olması umutlu bakış açısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kapsamda akran danışmanlığı programının okullarda uygulanması bireylerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etmesinde yardımcı olabilir. Benzer doğrultuda bir üst öğrenim kurumuna geçiş yapan, meslek edinen iş hayatına başlayan bireylerle lise öğrencilerinin bir araya geldiği etkinliklerin düzenlenmesi ergenlerin daha gerçekçi ve umut dolu beklentiler oluşturmalarına katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Abbasi, N. (2016). Adolescent Identity formation and the school environment. Fisher, K. (Ed.), *The translational design of schools* (pp 83-103). Rotterdam: Sense Publishers.
- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43(3), 347-360. <https://doi.org/10.1177/0042085907311806>.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1370-published.pdf>.
- Andersen, S. M., Chen, S. ve Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-318. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/d931/ff71cf944efadd60d4860123f65d23f7190b.pdf>.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. (1988). Structural modeling in practice: A review and recommended two-steps approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411–423. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. ve Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(5), 915-922. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.34.5.915>.
- Anderson, R. A., Worthington, L., Anderson, W. T., ve Jennings, G. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 16(4), 329-345. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02196884>.
- Arnone, M. P., Reynolds, R. ve Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134. Erişim adresi: <https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=istpub>.

- Atak, H. (2010). *Yetişkinliğe geçişte kimlik biçimlenmesi ve eylemlilik: bireyleşme sürecinde iki gelişimsel kaynak*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılacak yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramdal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 63-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/194860>.
- Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N. ve Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: Testing a casual model. *Mathematics Education Trends and Research*, 2014, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5899/2014/metr-00050>.
- Balkaya, A. (2005). *Lise öğrencilerinin kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı kişisel-sosyal ve ailesel nitelikler ile suç davranışı düzeyi bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baumeister, R., ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
- Berg, C. J., Rapoff , M. A., Snyder, C. R., ve Belmont, J. M. (2007). The relationship of children's hope to pediatric asthma treatment adherence. *Journal of Positive Psychology*, 2, 176-184. <https://doi.org/10.1080/17439760701409629>
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4). 771-788. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x>.
- Berzonsky, M. D. (1999). Identity styles and hypothesis- testing strategies. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 784-789. <http://dx.doi.org/10.1080/00224549909598257>.
- Berzonsky, M. D. (2003). The structure of identity: Commentary on Jane Kroger's view of identity status transition. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(3), 231-345. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303_04
- Berzonsky, M. ve Ferrari, J. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 20(5), 597-606. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00001-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00001-3).

- Berzonsky, M. D. & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81-98.
- Berzonsky, M., Nurmi, J. E., Kinney, A. ve Tammi, K. (1999). Identity processing style and cognitive attributional strategies: similarities and difference across different contexts. *European Journal of Personality*, 13, 105-120. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199903/04\)13:2<105::AID-PER325>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199903/04)13:2<105::AID-PER325>3.0.CO;2-H).
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1024.pdf>.
- Brown, B. B. ve Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. Adams, G. ve Berzonsky, M. C. (Ed), *Blackwell handbook of adolescence* (pp 330-348). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Büyüköztürk, ř. (2017). Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development during adolescence. . Adams, G. ve Berzonsky, M. C. (Ed), *Blackwell handbook of adolescence* (pp 227-246). United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Chirkov, V. I. ve Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumunu ve iyi olma*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. ve Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. *New Directions for Child Development*, 22, 43-59. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219832205>.
- Cote, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1996.0040>.

- Danner, F. W. ve Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043-1052. <http://dx.doi.org/10.2307/1129110>.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press: New York.
- Deci, E. L., Connel, J. P. ve Ryan, R. M. (1989). Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. ve Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-Determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6).
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 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. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/e2be/748cfba7a3500283a8d92e86c15121970172.pdf>.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1995). Human autonomy the basis for true self-esteem. Kernis, M. H. (ed.) *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp 31-49). New York: Springer Science+Business Media.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6.
- Deci, E. L. ve Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40. Erişim adresi: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf.
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety levels of university students*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Dereboy, İ.F. (1993). Kimlik bocalaması: Anlamak, tanımak, ele almak. Malatya: Özmert Ofset.
- Edwards, L. M. ve McClintock, J. B. (2013). Promoting hope among youth: Theory research and practice. In Proctor, C. ve Linley, P. A. (ed.). *Research, applications, and interventions for children and adolescents: a positive psychology perspective* (pp. 43-55). Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Elliott, T. R. ve Sherwin, E. D. (1997). Developing hope in the social context: Alternative perspectives of motive, meaning, and identity. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 119-123. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2699.1.2.119>.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (T.B. Üstün, Çev.) Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Ersoy-Kart, M. ve Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeğı: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187–207. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/837/10590.pdf>.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F. ve Dandy, J. (2009). Role of motivation, self-efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation.

Australian Journal of Psychology, 61(3), 175-182.
<http://dx.doi.org/10.1080/00049530802326792>.

Faye, C. ve Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189-199.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0012858>.

Flum, H. ve Lavi-Yudelevitch, M. (2002). Adolescents' relatedness and identity formation: A narrative study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(4), 527-548. <https://doi.org/10.1177/0265407502019004161>.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2011). How to design and evaluate research in education. New York: The McGraw-Hill.

Fullinwider-Bush, N. ve Jacobvitz, D. B. (1993). The transition to young adulthood: generational boundary dissolution and female identity development. *Fam Proc*, 32, 87-103, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1993.00087.x>.

Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement 1. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–224.
Erişim adresi:
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_Gagne_MOEM.pdf

Gallup Student Poll. (2015). *Engaged today — ready for tomorrow*. Erişim adresi:
<https://www.gallup.com/home.aspx>.

Gillet, N., Vallerand, R. J. ve Lafrenière, M.K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>.

Gnambs, T. ve Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1698-1712.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>.

Grotevant, H. D., ve Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-

- taking skill in adolescence. *Human Development*, 29(2), 82-100.
<http://dx.doi.org/10.1159/000273025>.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., ve Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>.
- Gu erin, E., Bales, E., Sweet, S., & Fortier, M. (2012). A meta-analysis of the influence of gender on self-determination theory's motivational regulations for physical activity. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 53(4), 291-300. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030215>.
- Hull, C. L. (1943). Principles of behavior: An introduction to behavior theory. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Hodgson, J. W. ve Fischer J. L. (1978). Sex differences in identity and intimacy development in college youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 8(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02139138>.
- Karataş, S. (2016). *Ergenlerde bağlanma ve kimlik statüleri: temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolünün incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi.
- Kasser, T. ve Ryan, R. (1999). The relations of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x>.
- Katz, I., Kaplan, A. ve Gueta, G. (2011). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: a cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
<https://doi.org/10.1080/00220970903292868>.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L.Y., Blustein, D. L., Bempechat, J. ve Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 205–212. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.005>.
- Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekliyec ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki*

ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who i am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44(2), 90–104. <https://doi.org/10.1080/00461520902832350>.
- Lee, S.Y. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S.C. ve Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in school children. In Gilman, R., Huebner, E. S. ve Furlong, M. J. (ed.). *Handbook of positive psychology in schools*, 37-50. New York: Routledge.
- Losier, G. F. Ve Vallerand, R. J. (1994) The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 793-801. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1994.9923014>.
- Luyckx, K., Goossens, L. ve Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. ve Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361–378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. ve Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining marcia’s paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605–618. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-8949-x>.

- Luyckx, K., Soenens, B. ve Goossens, L. (2006). The personality identity interplay in emerging adult women: Convergent findings from complementary analyses. *European Journal of Personality*, 20, 195–215. <https://doi.org/10.1002/per.579>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I. ve Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>.
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K., & Wouters, S. (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(4), 336-361. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2008.27.4.336>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B. ve Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence* 18(4), 595 – 619. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00573.x>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. ve Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence, and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23, 566–591. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558408322146>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., ve Goossens, L. (2010). The path from identity commitments to adjustment: Motivational underpinnings and mediating mechanisms. *Journal of Counseling & Development*, 88(1), 52-60. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00150.x>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. & Soenens, B. (2008). The relationship between identity development and adjustment in the transition to adulthood: Variable-centered and person centered approaches. *Journal of Research on Adolescence*, 18,595–619.

- Luyckx, K., Seiffge-Krenke, I., Schwartz, S. J., Goossens, L., Weets, I. & Hendrieckx, C. (2008). Identity formation, coping, and adjustment in emerging adults with a chronic illness: The sample case of type 1 diabetes. *Journal of Adolescent Health, 43*, 451–458.
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 276-288. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015349>.
- Magaletta, P. R. ve Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal Of Clinical Psychology, 55*(5), 539–551 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199905\)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-G).
- Malu, R. ve Reddy, J. K. (2016). Basic psychological needs satisfaction, academic performance: Mediating role of motivation. *International Education & Research Journal, 2*(4), 75-78. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320145294_Basic_Psychological_Needs_Satisfaction_Academic_Performance_Mediating_Role_of_Motivation.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of egoidentity status. *Journal of Personality and Social Psychology 3*(5), 551-558. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f145/f3fbada1eb7a01052255f586094301669287.pdf>.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J. (ed.), *Handbook of adolescent psychology*, 159-187. Jhon Wiley & Sons. Inc.: Canada.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and Intervention. *Journal of Adolescence, 12*(4), 401-410. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90063-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90063-8).
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the bernardone family. Identity. *An International Journal of Theory and Research, 2*(3), 199- 209. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_01.
- Marsh, H. W., Hau, K., ve Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and

- dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320–341.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Mullis, R. L., Graf, S. C. ve Mullis, A. K. (2009). Parental relationships, autonomy, and identity processes of high school students. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 326-38. <https://doi.org/10.1080/00221320903218356>.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- National Center For Education Statistics, (2000). *School-level correlates of academic achievement: Student assessment scores in sass public schools*. Erişim adresi: <https://nces.ed.gov/pubs2000/2000303.pdf>.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (1999). Relation of hope to self-perception. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 535–540. <http://dx.doi.org/10.2466/PMS.88.2.535-540>.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' studying and examination-taking. *Psychological Reports*, 86, 803–806. <http://dx.doi.org/10.2466/PR0.86.3.803-806>.
- Orkibi, H. ve Ronen, T. Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00936>.
- Özdemir, Y. (2009). *Ergenlik döneminde benlik kurgusu gelişiminin anababanın çocuk yetiştirme stilleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*, (6th ed.). McGraw Hill Education.
- Pekşen Süslü, D. *Çalışan ve öğrenci ergenlerde kimlik duygusu kazanımının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

- Phan, H. (2013). Examination of self-efficacy and hope: A developmental approach using latent growth modeling. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 93-104. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.667008>.
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I. ve Garckija, V. (2017). Links between basic psychological need satisfaction and school adjustment: A person-oriented approach. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 82-92. Erişim adresi: http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_25_1_2017/Raisiene_et_al_JPER_2017_25_1_82_92.pdf.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 398–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>.
- Ryan, R. M., ve Brown, K. W. (2003). Why We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, Contingent Love, and Mindfulness: Comment. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence : Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. (10rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356. <http://dx.doi.org/10.2307/1130981>.

- Ryan, R. M., ve Sapp, A. R. (2009). Basic psychological needs: a self-determination theory perspective on the promotion of wellness across development and cultures. Gough, I. ve McGregor, A. (Ed.), *Wellbeing in developing countries*, (pp 71-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400207>.
- Santrock, J. W. (2016). *Adolescence*, (6th ed.). New York: McGraw Hill Education.
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B., Forthun, L., Hardy, S., Vazsonyi, A., Kim, S., Whitbourne, S. K. & Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in Positive and Negative Psychosocial Functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 839-859. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. ve Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.80.2.325>.
- Sheldon, K. M. ve Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.531>.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. ve Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-86. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203261883>.
- Sheldon, K. M., Ryan, R., ve Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and*

Social Psychology Bulletin, 22(12), 1270-1279.
<http://dx.doi.org/10.1177/01461672962212007>.

Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarıdaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Smollar, J. ve Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 2(1), 71-84.
<https://doi.org/10.1177/016502548901200104>.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

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

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S. ve Rand K.L. (2002). Hopeful choices: A scholl counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307. Erişim adresi:
http://tc215.behdasht.gov.ir/uploads/Hope_Theory_for_School_Counselors.pdf.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R Holleran, S. A., Irvine, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. ve Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 570– 585.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>.

Snyder, C. R., Irving, L. M. ve Anderson, J. R. (1991). Hope and health. Snyder, C.R. & Forsyth, D.R. (ed.), *Handbook of social and clinical psychology: the health perspective*. (pp.285-305). Elmsford, NY: Pergamon Press.

Snyder, C. R., LaPointe, A., Crowson, J. J. ve Early, S. (1998). Preferences of high and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12(6), 807–823. <http://dx.doi.org/10.1080/026999398379448>.

- Snyder, C. R., Rand, K. L. ve Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. Snyder, C. R ve Lopez, S. J. (ed.), *Handbook of positive psychology*. (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. ve Higgins, T. F. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M., Beyers, W., ve Goossens, L. (2005). Identity Styles and Causality Orientations: In Search of the Motivational Underpinnings of the Identity Exploration Process. *European Journal of Personality*, 19(5), 427-442. <http://dx.doi.org/10.1002/per.551>.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00001>.
- Steinberg, L. (2013). Adolescence. USA: McGraw-Hill Education.
- Şahin, S. E. ve Korkut-Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64–74.
- T. C. Sağlık Bakanlığı, (2011). *Ulusal ruh sağlığı eylem planı (2011-2023)*. Erişim adresi: <http://www.psikolog.org.tr/doc/ulusal-ruh-sagligi-eylem-planı.pdf>.
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2006). Güncel Türkçe sözlük. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Turner, E. A., Chandler, M., ve Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0073>.
- TÜİK, (2018). Nüfus verileri. Erişim adresi: <https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/n-fus-verileri>.

- Usta, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve umut düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Ünalın, P. C., Apaydın Kaya, Ç., Akgün T., Yıkılkan, H. ve İşgör, A. (2007). Birinci basamakta ergen sağlığına yaklaşım: Bilimsel mektup. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 27(4), 567-76.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, Nathalie M., Senecal, ve Valleres E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12),1568-80.
- van Hoof, A. (1999). The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change. *Developmental Review*, 19, 622-647.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9637-7>.
- Wandeler, C. ve Bundick, M. (2011). Hope and self-determination of young adults in the workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584547>.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(39), 341-358. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>.
- Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of the adolescent psychology. Waterman, A. S. (ed.), *Identity in adolescence processes and context*. (pp. 5-24). San Fransisco: Jossey Bass.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity statuses development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621. Erişim adresi:
https://www.academia.edu/2087353/Identity_the_identity_statuses_and_identity_status_development_A_contemporary_statement.

- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
<http://dx.doi.org/10.1177/108835769901400107>.
- Wehmeyer, M. ve Shogren, K. S. (2017). Self-Determination and hope. Gallagher, M. W. ve Lopez, S. J. (ed.). *The oxford handbook of hope*. (pp. 1-17). Oxford: Oxford University Press.
- Wigfield, A. ve Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. Elliot, A. J. ve Dweck, C. S. (ed.). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 222-239). New York: Guilford Press.

EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Öğrenci)

Merhaba,

Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için şimdiden teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ergenlerin kimlik gelişim sürecinde umut, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Doç. Dr. İbrahim KEKLİK danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Lise öğrencilerinin umut, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin belirlenmesi araştırma için temel oluşturmaktadır. Araştırma sonucundan elde edilecek bilgiler, lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, geleceğe dair hedefler belirleyip motive olması için yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacaktır. Bu nedenle ölçekleri içten bir şekilde doldurman çok önemli.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Araştırmaya katılmak için verilen 4 tane ölçeği içten ve doğru bir şekilde doldurman yeterli olacaktır. Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmada sadece cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgin kullanılacak, başka hiçbir bilgin araştırmada yer almayacaktır. Ölçekleri doldururken herhangi bir rahatsızlık hissedersen bunun giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. İstedikğin zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Bu durumda doldurduğun ölçeklerden elde edilen veriler araştırmada kullanılmayacaktır. Bu forma onay verirken ya da ölçekleri doldururken konuyla ilgili aklına gelen soru olursa rahatlıkla sorabilirsiniz.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanı ve sana verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Sormak istediğin herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrencinin Velisi

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

e-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

0 (312) 2978550

keklik@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı:

Goncagül PALA

Farabi İlkokulu Gebze/KOCAELİ

0262 744 6664

goncagul.pala@hacettepe.edu.tr

.../...2018

EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli)

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, ergenlerin kimlik gelişim sürecinde umut, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Doç. Dr. İbrahim KEKLİK danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Bu nedenle öğrencilerin umut, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin belirlenmesi araştırma için temel oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bilgiler, ergenlerin kimlik gelişim süreçlerini kolaylaştırması, hayata dair umutlu bakış açısı kazanmasına yardımcı olması, geleceğine ilişkin hedefler belirleyip hedeflere ulaşmada motive olması için gerekli çalışmaların yapılmasına ışık tutacaktır.

Bu kapsamda velisi bulunduğunuz öğrenciye 4 tane ölçek uygulanacaktır. Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Ölçekler uygulanırken öğrencinin sadece cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgisi kullanılacak, başka hiçbir bilgiyi araştırmada yer almayacaktır. Ölçekler uygulanırken öğrenciniz rahatsızlık hissederse bunun giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz istediği zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilir. Bu durumda çocuğunuzdan elde edilen veriler araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılım sürecinde öğrencinizin konuyla ilgili aklına gelen sorular olursa rahatlıkla sorabilecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim

Katılımcı Öğrencinin Velisi

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

e-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

0 (312) 2978550

keklik@hacettepe.edu.tr

Araştırmacı:

Goncagül PALA

Farabi İlkokulu Gebze/KOCAELİ

0262 744 6664

goncagul.pala@hacettepe.edu.tr

EK- C: Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeği Örnek Maddeleri

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum/Ne katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yaşamımda izleyeceğim yöne karar verdim.					
5. Yaşamımda ne yapacağım konusunda seçimimi yaptım.					
7. Gelecekte yapabileceğim farklı şeyler hakkında düşünürüm.					
11. Yaşamda gerçekten elde etmek istediklerim konusunda kuşkularım var.					
16. Gelecekle ilgili planlarım, gerçek ilgi ve değerlerimle örtüşüyor.					
23. Yaşamım için belirlediğim hedeflerin bana gerçekten uyup uymadığını düşünürüm.					

EK- Ç: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği Örnek Maddeleri

MADDE NO	MADDELER	HIÇ DOĞRU DEĞİL	DOĞRU DEĞİL	BİRAZ DOĞRU	DOĞRU	ÇOK DOĞRU
2	Etkileşim içinde olduğum insanları gerçekten seviyorum	()	()	()	()	()
5	Tanıdığım insanlar yaptığım şeylerde başarılı olduğumu söylüyorlar	()	()	()	()	()
7	İnsanlarla çok fazla sosyal etkileşimim ve sosyal ilişkim yok	()	()	()	()	()
9	Günlük yaşamımda çoğu zaman bana söylenen şeyleri yapmak zorunda kalıyorum	()	()	()	()	()
12	Günlük ilişkilerde etkileşim içinde olduğum insanlar duygularımı dikkate alırlar	()	()	()	()	()
15	Günlük işlerde kendimi çok rahat hissediyorum	()	()	()	()	()

EK- D: Akademik Güdülenme leği rnek Maddeleri

	Kesinlikle Uygun Değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle Uygun
Aşağıdaki her bir cümle sizin için: Kesinlikle uygun değilse "Kesinlikle Uygun Değil" (1) Genel olarak uygun değilse "Uygun Değil" (2) Bu konuda fikriniz yoksa ya da kararsızsanız "Kararsızım" (3) Genel olarak uygun ise "Uygun" (4) Kesinlikle uygun ise "Kesinlikle Uygun" (5) Seçeneğini (X) şeklinde işaretleyiniz					
1 Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Okulda öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18 Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK- E: Sürekli Umut Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıda verilen ölçeği kullanarak, sizi en iyi tanımlayan rakamı verilen boşluğun önüne yazınız.

1	2	3	4
Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

- _____ 1. Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.
7. Benim için çok önemli şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.
9. Geçmiş yaşantılarım beni geleceğe en iyi biçimde hazırladı.
12. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum.
5. Tartışmalarda kolayca yenik düşerim.
11. Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.

EK-F: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin umut, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile kimlik gelişim boyutlarını incelemektir. Lütfen ölçme araçlarında yer alan her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle lütfen içten cevap veriniz. Araştırma sonuçları grup olarak değerlendirileceğinden kimliğinizle ilgili bilgileri yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak ve bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Desteğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Psk. Dan. Goncagül PALA

Hacettepe Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Bölümü

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet : () K () E


Sınıf : () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11. Sınıf
() 12. Sınıf

Lise Adı :

EK- G: Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğinin Kullanım İzni

Fwd: Ölçeğiniz için izin Gelen Kutusu x

 **İbrahim Keklik**
Alıcı: ben 8 Temmuz Pzt 22:30 (1 saat önce) ☆ ↶ ⋮


----- Forwarded message -----
From: Ümit Morsünbül <morsunbulumit@gmail.com>
Date: Wed, Feb 14, 2018 at 4:36 PM
Subject: Re: Ölçeğiniz için izin
To: İbrahim Keklik <keklikibrahim@gmail.com>

Merhaba Hocam,
Ölçeği çalışmada kullanabilirsiniz. Ölçeği ve puanlamasını ekte gönderiyorum.
İyi çalışmalar,
Ümit

13 Şubat 2018 21:36 tarihinde İbrahim Keklik <keklikibrahim@gmail.com> yazdı:
> Hocam merhaba,
>
> Yüksek lisans öğrencim Goncagül Pala'nın ile "Ergen Kimlik Gelişimi İle Umud
> Ve Motivasyonun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü" başlık tez
> çalışmasında Kimlik Gelişiminin Boyutları Ölçeğini kullanmak için
> izninizi rica ediyoruz. Teşekkür ederiz- kolaylıklar dileriz.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Kullanım İzni

Fwd: Ölçek izni Gelen Kutusu x

 **İbrahim Keklik** <keklikibrahim@gmail.com>
Alıcı: ben 5 Mar 2018 Pzt 23:58 ☆ ↶ ⋮


----- Forwarded message -----
From: EKREM SEDAT ŞAHİN <ekremsedat33@gmail.com>
Date: 2018-02-14 20:40 GMT+02:00
Subject: Re: Ölçek izni
To: İbrahim Keklik <keklikibrahim@gmail.com>

Merhaba Hocam...
Tabi ki ölçeği kullanabilirsiniz. Ekli formda hem ölçek formu ve hem de ölçeğe ilişkin bilgiler bulunmakta. Kolaylıklar dilerim. Hoşçakalın Hocam.

13 Şubat 2018 22:52 tarihinde İbrahim Keklik <keklikibrahim@gmail.com> yazdı:
Ekrem merhaba,
Yüksek lisans öğrencim Goncagül Pala'nın ile "Ergen Kimlik Gelişimi İle Umud Ve Motivasyonun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü" başlık tez çalışmasında Temel Psikolojik İhtiyaçlar- Lise Formu'nuzu kullanmak için izninizi rica ediyoruz. Teşekkür ederiz- kolaylıklar dileriz.

Akademik Güdülenme leğinin Kullanım İzni

Fwd: Re: (Konu yok) > Gelen Kutusu x

 **İbrahim Keklik** <keklikibrahim@gmail.com>
Alıcı: ben ▾

----- Forwarded message -----
From: "İhsan 06" <ihsanbozanoglu@gmail.com>
Date: Mar 5, 2018 1:53 PM
Subject: Re: (Konu yok)
To: "İbrahim Keklik" <keklikibrahim@gmail.com>
Cc:

Hocam,
leği ekte veriyorum..
kolay gelsin

26.02.2018, 22:27, "İbrahim Keklik" <keklikibrahim@gmail.com>:

Hocam günaydın,
Yüksek Lisans ğrencim Goncagül Pala ile **Ergen Kimlik Geliğimi İle Umud Ve Motivasyonun İliğkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü** bağlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Akademik Motivasyon leğinizi izniniz olun ise kullanmak isteriz.. İyi alışmalar diliyorum..

...

Sürekli Umud leğinin Kullanım İzni

Date: Tue, Feb 19, 2019 at 8:23 AM
Subject: RE: Sürekli Umud leği
To: İbrahim Keklik <keklikibrahim@gmail.com>

Merhabalar hocam,
Elbette araştırmanızda kullanabilirsiniz, eğer ölçek konusunda destek isterseniz seve seve bilgi ve desteğimi sağlarım.
İyi alışmalar dilerim

From: İbrahim Keklik [mailto:keklikibrahim@gmail.com]
Sent: Monday, February 18, 2019 5:51 PM
To: serkan.denizli@ege.edu.tr
Subject: Sürekli Umud leği

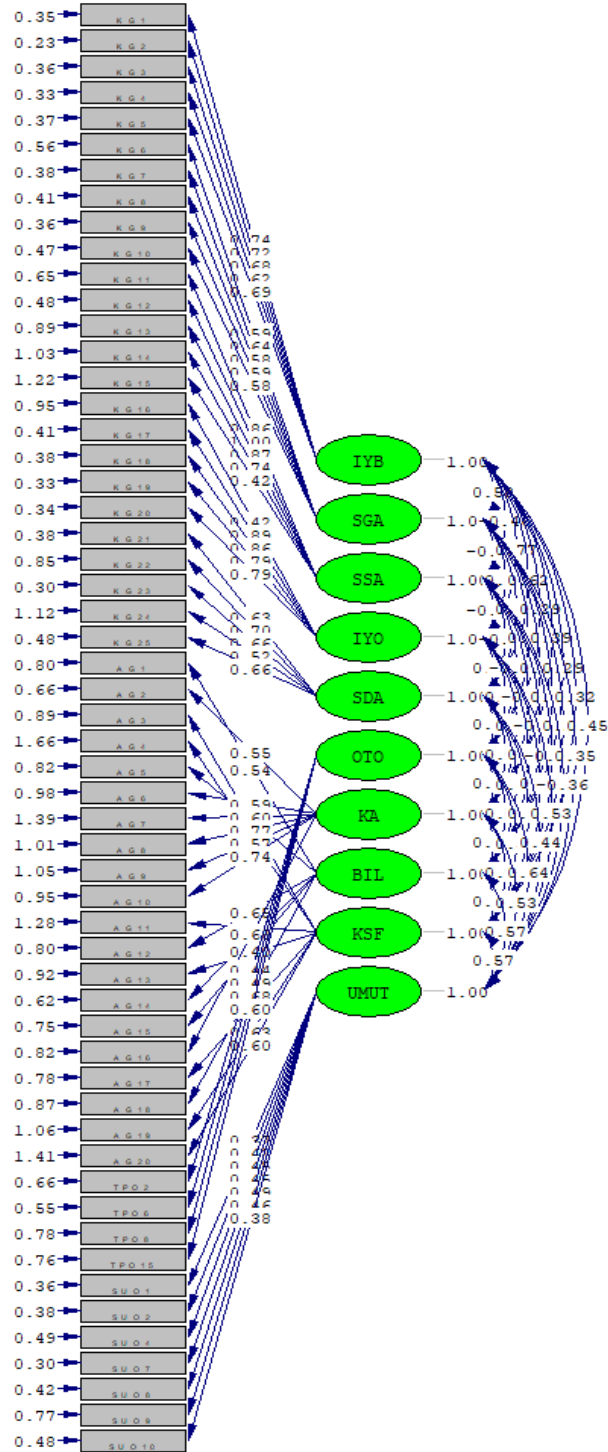
Serkan Hocam merhaba,

Yüksek lisans öğrencim Goncagül Pala'nın ile "Ergen Kimlik Geliğimi İle Umud Ve Motivasyonun İliğkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü" bağlık tez çalışmasında Sürekli Umud leği'nizi kullanmak için izninizi rica ediyoruz.

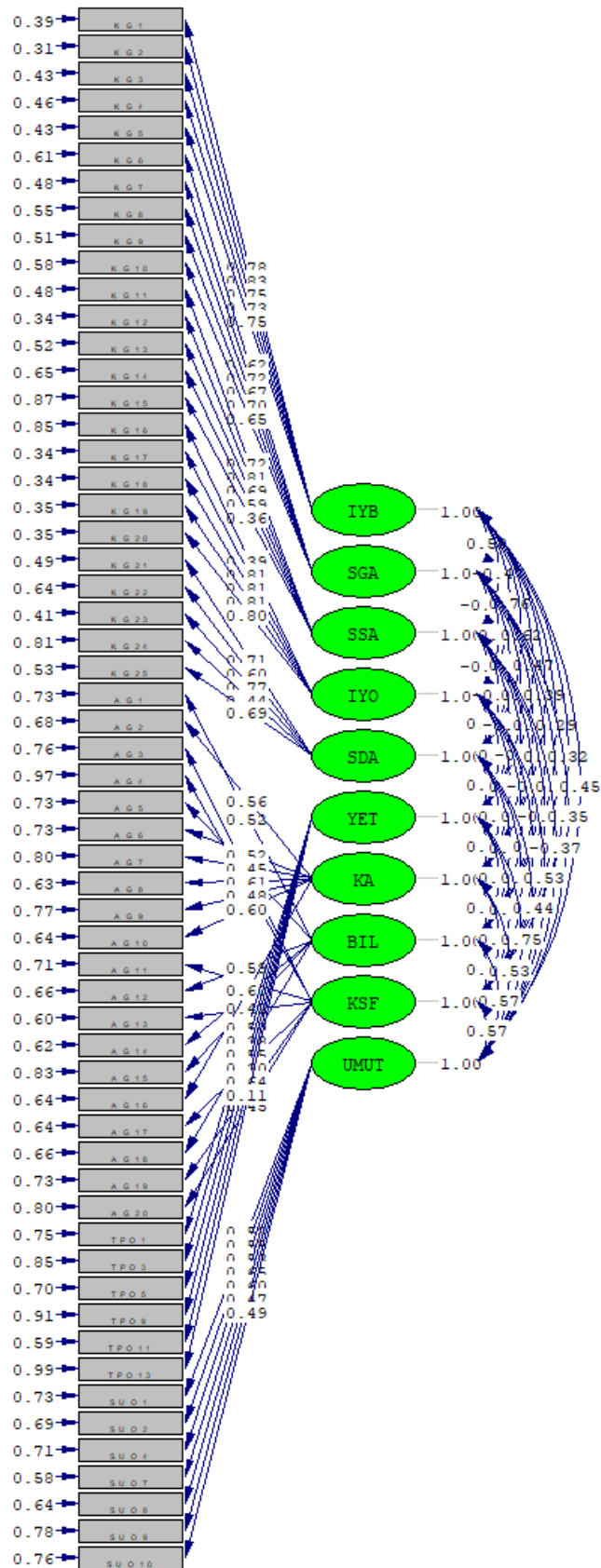
Teşekkür ederiz- kolaylıklar dileriz.

--
Doç. Dr. İbrahim Keklik
Ege University

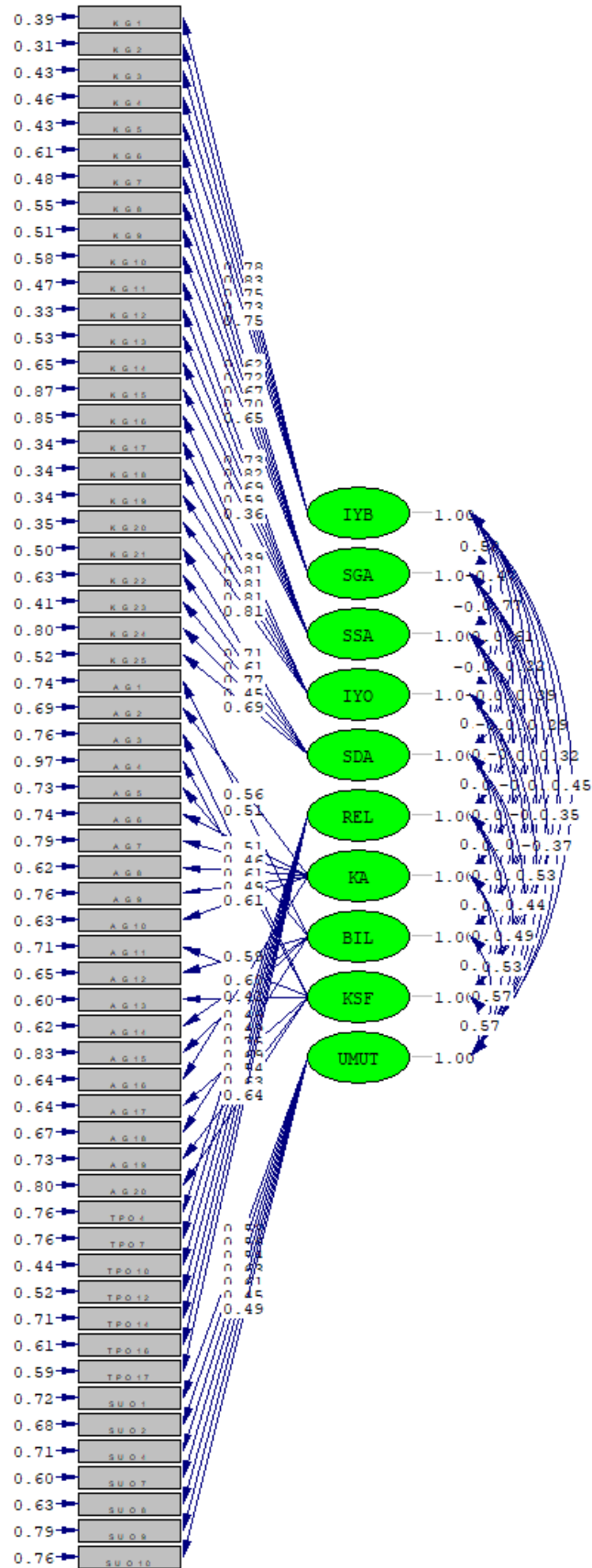
EK-J: Model 1 – Özerklik-Ölçme Modeli



EK-K: Model 2 – Yeterlik-Ölçme Modeli



EK- L: Model 3 – İlişkisel Ölçme Modeli



EK-M: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 27.04.2018 10:06
Sayı: 35853172-755.02.06-
E.00000016898



Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Etik Komisyonu Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Goncagül PALA**'nın **Doç. Dr. İbrahim KEKLİK** danışmanlığında yürüttüğü "**Ergen Kimlik Gelişimi ile Umut ve Motivasyonun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **17 Nisan 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden ed6df548-3d09-4889-ba62-19e237ce2add kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimdz@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr



EK-N: MEB İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/20020304

23/10/2018

Konu: Araştırma İzni
(Goncagül PALA)

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Goncagül PALA'nın "Ergen Kimlik Gelişimi İle Umut ve Motivasyonun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Rolü" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Gebze İlçesi ortaöğretim kurumlarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 02/10/2018 tarih ve 259201 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Gebze İlçesi ortaöğretim kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../10/2018

Dr. Osman GÜNAYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-O: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

09/07/2019


Goncagül PALA

EK-Ö: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/06/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ergenlerin Kimlik Gelişimi İle Akademik Motivasyon Ve Umudun İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçların Aracı Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05.07.2019	200	256065	01.07.2019	%19	1149368879

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Goncagül PALA
Öğrenci No.: N14321411
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.



DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.



Doç. Dr. İbrahim KEKLİK

EK-P: Thesis Originality Report

21/06/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Science

Thesis Title: Mediating Role Of Psychological Needs Between Adolescent Identity Development Academic Motivation And Hopefulness

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05.07.2019	200	256065	01.07.2019	%19	1149368879

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Goncagül PALA
Student No.: N14321411
Department: Educational Science
Program: Psychological Counseling and Guidance
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL



Doç. Dr. Ibrahim KEKLIK

EK-R: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezinin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezinin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezinin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezinin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

09/07/2019



Goncağül PALA

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralı çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

