

Lise Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Karar Verme Stratejileri*

Meltem YALIN UÇAR**

Nilgöl Zuhul AKTAŞ***

Öz. Araştırmada, lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejilerinin neler olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Aynı zamanda, söz konusu iki değişken hem demografik değişkenler açısından hem de ilişki açısından incelenmiştir. Araştırma nicel betimsel olarak desenlenmiş ve üç ayrı lise türünde öğrenim görmekte olan 480 adet 11. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Süreçte, Dışsal Motivasyon Kaynağı Anketi ve Ergenlerde Karar Verme Stratejileri Ölçeği kullanılmış ve Fen Lisesi öğrencilerinin, dışsal motivasyon kaynaklarını, Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin, karar verme süreçlerinde “öz saygı” ve “ihtiyatlı seçicilik” stratejilerini daha yoğun kullandıkları ve akademik başarısını orta düzeyde bulan lise öğrencilerinin, “panik” düzeylerinin yüksek olduğu, akademik başarısını zayıf bulan öğrencilerin ise karar verme süreçlerinde “sorumluluktan kaçınma” ve “umursamazlık” düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının, dışsal motivasyon kaynakları ile karar verme stratejileri ölçme aracının olumlu alt boyutları ile zayıf pozitif yönlü bir ilişki gösterirken, olumsuz alt boyutları ile de negatif yönlü bir ilişki elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dışsal motivasyon, motivasyon kaynakları, karar verme stratejileri, lise öğrencileri.

* Bu çalışma, yüksek lisans tezinin danışmanı olan birinci yazar tarafından yeniden yapılandırılması sonucunda üretilmiştir.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9922-0905>, Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, myalinuc@gmail.com

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0012-9022-0903>, Türkiye,

1. GİRİŞ

Okul başarısını belirleyen birçok değişken vardır ve bu değişkenlerin başında ise formal değeri yüksek olan motivasyon (güdü), gerçek yaşantılar ile etkileşim sonucunda davranışa dönüşmektedir. Motivasyon, öğreneni belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren bir ihtiyaç ya da istek (Seifert, 1991) olduğu için, motivasyonun istendik davranışların kazanılmasında, kazandırılmasında ve bunların kalıcılığında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Uyarıcı türüne bağlı olarak motivasyon, “davranışçı, sosyal öğrenme kuramı, hümanistik ve bilişsel yaklaşım” başlıkları altında ele alınmaktadır: Davranışçı yaklaşımda birey, ödül için eylemde bulunmaya yönelmektedir ki bunda dışsal motivasyon süreçlerine işaret edilmektedir. Bu yaklaşımda, sınıfta yer alan özendiriciler ve ödüller dikkatli bir şekilde analiz edilerek belli davranışlarla ilgili, tutarlı pekiştirmelerin sonunda, bilinçli davranış biçimleri ve alışkanlıklar geliştirilmektedir (Woolfolk, 2010). Bilişsel yaklaşımda ise hedefler, bireylerin motive olmasında önemli bir etken iken hümanistik yaklaşımda, bireyin kendini gerçekleştirme gibi içsel motivasyon odaklı gereksinimlerini önem sırasına dizerek karşılaması (Maslow, 1970) söz konusudur. Böylece bilişsel gelişim süreci dikkate alındığında, motivasyon kaynaklarının, davranışçı yaklaşımdan hümanistik yaklaşıma doğru evrilerek gelişmesi gerekmektedir. Yani bireyin, yaşantısının ilk yıllarında zihinsel gelişimi dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı olarak gelişirken, soyut işlemler dönemine geçiş ile birlikte içsel motivasyon kaynaklarına doğru evrilmesi gerekmektedir (Yalın Uçar ve Kızıldağ, 2014). İçsel motivasyona sahip bireyin yeni bir şeyi anlama, keşfetme veya öğrenmelerinden aldığı tatmin ile gerçekleştirdiği davranışı devam ettirmesi mümkün iken, dışsal motivasyon kaynağını kullanan birey daha çok o davranışın sonunda elde edeceği kazançla ilgilenmektedir. Bu tarz öğrenciler, takdir kazanmak, ödül almak veya olumsuz eleştirilerden kaçınmak için öğrenmeye istekli davranmaktadırlar (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk ise, bireyin davranışa isteksiz olma durumu olarak tanımlanmıştır. Motivasyonsuzluk davranış ya da aktiviteye değer vermemekten, davranışı gerçekleştirme konusunda kendini yetersiz hissetmekten veya istediğini elde edemeyeceğine inanmaktan kaynaklanmaktadır (Vallerand vd.,1992).

Bu çalışma ile motive olan, olmayan ya da içsel veya dışsal motivasyon kaynaklarına göre öğrenme sürecini belirleyen öğrencilerin, akademik başarıları, yaratıcılıkları ve biliş üstü davranışları bakımından birbirlerinden nitelik ve nicelik olarak farklılaşabileceği düşünülmektedir. Sözü edilen tüm motivasyon türleri ve bunlara ilişkin alt başlıkları kapsayan araştırmalar ile öğrencilerin davranış nitelikleri ve başarıları ortaya konulabilir. Çünkü içsel motive olmuş öğrencilerin, davranışın yapılması için gayret sarf ettiği, zaman harcamaya istekli olduğu, dikkat etmede süreklilik sağladığı, odaklaştığı, yoğunlaştığı, ilgi duyduğu, sonuca gitmede istekli ve kararlı olduğu ve vazgeçmeme davranışlarını sergiledikleri (Fidan, 1986) dikkate alındığında, ortaya konulan ürünün niteliği de dikkate alınan motivasyon kaynağına göre değişim gösterecektir. Bu nedenle, söz konusu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, tam tersi olarak lise öğrencilerinin, içinde buldukları bilişsel gelişim dönemi özelliğine uygun olarak içsel motivasyon kaynaklarını kullanmaları gerekiyor iken, araştırmanın katılımcılarına “dışsal motivasyon” kaynaklı ölçme aracı uygulanmıştır. Böylece, lise öğrencilerinin, motivasyon süreçlerinde dışsal kaynakları kullanıp kullanamadıkları anlaşılmaya çalışılacaktır. Yine bu araştırmada katılımcıların karar verme stratejileri betimlenmeye çalışılmıştır. Karar verme, bir sorunu karara bağlamak ve kararlaştırmak olarak tanımlanırken (TDK, 2018), Klaczynski ve Ark. (2001), bunu kişinin o andaki durumu ile hedeflediği durum arasındaki çelişkiyi fark etmesi ile başlayan bir süreç olarak ifade etmektedir. Kuzgun (1992) ise bir ihtiyacı gidereceği düşünölen bir objeye götüreceğ birden fazla yol olduğu zaman, yaşanılan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar süreç ya da sonuç odaklı da olsa bireyler, günlük yaşamlarında çok basit kararlar verebildiği gibi, hayatının akışını değiştirebilecek eğitsel, ekonomik, sosyal, mesleki ve siyasal kararlar da verebilmektedirler. Verilen kararların etkililiği ölçüsünde yaşamdan alınan doyumun da aynı oranda (Çolakkadioğlu ve Güçray, 2007) arttığı dikkate alındığında, karar verme sürecinin de etkili olarak yönetilmesi gerektiğinin altı da çizilmiş olmaktadır. Gordon (1996), ergenlerde karar verme sürecini; bilişsel yetenek, sosyal ve psikolojik gelişim ile kültürel ve sosyal etkiler olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Piaget (1976) ise sekiz ile on yaşlarındaki bir çocuğun somut işlemler dönemi ile ergenlik çağının bilişsel özelliği olan soyut işlemler dönemini birbirinden ayırmıştır. Bunu, somuta karşı soyut düşünme, şimdiye karşı gelecek yönelimi ve sadece bazı seçeneklerin dikkate alınmasına karşı tüm seçeneklerin dikkate alınması olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışma sürecinde kullanılan ölçme aracı, bilişsel ağırlıklı ve soyut düşünme ile gelecek yönelimini dikkate almıştır. Çünkü ergenlik döneminde verilen kararlar, bireyin sağlığı, psikolojik uyumu, mesleği ve sosyal kabulü üzerinde yaşamı boyunca etkili olabilecek doğurgulara sahiptir (Ersever, 1996). Bu dönemde verilen kararların, gelecekte uygun yaşam koşullarının oluşmasını sağlayabilirken, mevcut koşulları sınırlı hale de getirebileceği düşünölmektedir.

Yine motivasyon kaynakları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlerin, içsel motivasyon kaynaklarını kullandıklarında akademik başarılarının daha yüksek ve aldıkları kararlarda daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalar yer almaktadır (Goodman vd., 2011; Yerdelen vd.,2014; Çolak ve Cırık, 2015; Ali, 2016). Benzer bir şekilde bireylerin iç kontrol odağına sahip olmaları ile bireylerin kendilik algısı (Silvester vd., 2002) ve içsel motivasyonlarının yüksek olduğu (Fazey ve Fazey 2001) anlaşılmıştır. İç kontrol odağını kullanan bireyler, davranışlarının sonucunda ortaya çıkan ürünün kendi davranışlarının sonucunda oluştuğunu bilir ve bu bağlamda kendi yaşantılarından sorumlu olmaktadırlar. Kısaca iç kontrol odaklı bireylerin içsel motivasyon kaynaklı hareket ettikleri, başarılı, atılgan, girişimci ve bağımsız olmak gibi kişilik özelliklerine sahip oldukları (Silvester vd., 2002) belirtilmiştir. Yine içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin, dışsal kontrol odağına sahip öğrencilere nazaran daha mantıklı karar verdikleri ve daha az kararsızlık yaşadıkları (Çoban ve Hamamcı, 2006), böylece içsel kontrol odağına sahip bireylere göre, bağımlı karar verme eğilimine (Kaplan vd., 2001)

sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu çalışma, içsel motivasyon kaynaklarını kullanmaları beklenen ve henüz ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin halen dışsal motivasyon kaynaklarını ne oranda kullandıkları ve bu kaynakların demografik değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada lise öğrencilerinin, karar verme stratejilerinin ne şekilde gerçekleştiği, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynakları (aile ve sınıf ortamı) ve karar verme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylece araştırmanın bulguları ışığında, lise öğrencilerinin içsel motivasyon kaynakları ve karar verme stratejilerinin geliştirilmesi ile her iki değişken arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik objektif bilgilerin elde edildiği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma, nicel betimsel bir yaklaşım ile yürütülmüş ve gözlemlenen değişkenler ve ilişkiler var olduğu şekilde sunulmuştur. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımlı değişkenleri, “dışsal motivasyon kaynakları” (aile desteği ve sınıf ortamı) ve “karar verme stratejileri iken;” bağımsız değişkenleri ise, “okul türü, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi, kararlarında etkili olan kişi ve başarıma isteğinin kaynağı” olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

İzmir İli Konak ve Buca ilçeleri devlet okullarında öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencileri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilecek bilgi açısından zengin durumların seçimini sağlamak amacıyla, örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşmasını sağlamak amacıyla, Konak ve Buca ilçelerinde bulunan, Buca Fen Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi ve Cumhuriyet Anadolu Meslek Lisesi, 11. sınıf öğrencilerine (488 öğrenci) ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının %15,8’i Fen Lisesi, %50,2’si Anadolu Lisesi ve %34,0’ı, Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplanma Araçları

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ): Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından geliştirilen araç (Adolescent decision-making: The development of competence), Çolakkadıoğlu (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Otuz (30) maddeden oluşan araç, “karar vermede özsaygı”, “ihtiyatlı seçicilik”, “panik”, “sorumluluktan kaçınma” ve “umursamazlık” alt boyutlarından oluşmakta ve dörtlü likert tipindedir. Ölçme aracının her bir alt boyutundan alınan en yüksek puan on sekiz (18), en düşük puan ise sıfır (0) olmaktadır. Alınan yüksek puanlar, ilgili karar verme stiline kullanıldığını göstermektedir. Ölçme aracının, test-tekrar test güvenirlik katsayıları; öz saygı alt boyutu, .80; ihtiyatlı seçicilik, .81; panik alt boyutu, .82; sorumluluktan kaçınma alt boyutu, .80; umursamazlık alt boyutu ise .86 dır (Çolakkadıoğlu, 2003). Bu çalışmada için ise söz

konusu ölçme aracı 181 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı, 0.92, KMO değeri ise 0.90 olarak elde edilmiştir.

Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı Anketi: Ali (2016) tarafından oluşturulan anketin bu çalışma için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirliği 181 öğrenci ile gerçekleşmiş ve Cronbach Alpha, 0.81; KMO değeri de 0.84 olarak elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubundan elde edilen puanların dağılım tablosu ve kullanılan nonparametrik istatistikler sonucunda ulaşılan bulgular, aşağıdaki tablolar aracılığı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Dört yüz seksen sekiz (488) öğrenciden elde edilen puanların, Shapiro-Wilk normallik analizi sonucunda normal dağılım göstermediği ve Q-Q grafiklerinden uç değerlerin bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada, öğrencilerin Karar Vermede Öz Saygı; İhtiyatlı Seçicilik; Panik; Sorumluluktan Kaçınma; Umursamazlık; Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı; Aile Desteği ve Sınıf Ortamı puan ortalamaları ve gruplar arası karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U ve Kruskal Walls-H testleri ile Sperman korelasyon testi kullanılmıştır.

Tablo 1

Normallik testi

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

Yukarıda yer alan normallik testinden (Tablo 1) anlaşılacağı üzere, "Sig." değerleri 0.05' den küçük olduğu için tüm gruplar için H_1 : %95 güvenle, dağılımın normal olmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların demografik değişkenlerinin sıklık analizi

Demografik Özellik		N	%
Okul Türü	Fen Lisesi	77	15,8%
	Anadolu Lisesi	245	50,2%
	Anadolu Meslek Lisesi	166	34,0%
Cinsiyet	Kız	284	58,2%
	Erkek	204	41,8%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	290	59,4%
	Hayır	198	40,6%
Aylık Gelir Düzeyi	1000-2000	137	28,1%
	2001-3000	119	24,4%
	3001-4000	94	19,3%
	4001 ve üzeri	138	28,3%
Akademik Başarının Betimlenmesi	Çok iyi	76	15,6%
	İyi	226	46,3%
	Orta	165	33,8%
	Zayıf	21	4,3%
Yaşamımdaki kararlarda annem etkilidir	Katılıyor	110	22,5%
	Katılmıyor	378	77,5%
Yaşamımdaki kararlarda babam etkilidir	Katılıyor	79	16,3%
	Katılmıyor	407	83,7%
Yaşamımdaki kararlarda öğretmenim etkilidir	Katılıyor	7	1,4%
	Katılmıyor	479	98,6%
Yaşamımdaki kararlarda kendim etkiliyimdir	Katılıyor	341	70,0%
	Katılmıyor	146	30,0%
Başarma isteğimin kaynağı kendimdir.	Katılıyor	374	76,8%
	Katılmıyor	113	23,2%
Başarma isteğimin kaynağı arkadaşlarımdır.	Katılıyor	28	5,7%
	Katılmıyor	460	94,3%
Başarma isteğimin kaynağı ailemdir.	Katılıyor	98	20,1%
	Katılmıyor	390	79,9%
	Katılıyor	14	2,9%

Başarma isteğimin kaynağı medyadır.	Katılmıyor	474	97,1%
Başarma isteğimin kaynağı öğretmenlerimdir.	Katılıyor	8	1,6%
	Katılmıyor	480	98,4%

Çalışmanın örnekleminin %16'sı Fen Lisesi, %50'si Anadolu Lisesi ve %34'ü Anadolu Meslek Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (Tablo 2). Örneklem grubunun cinsiyet dağılımında; kız öğrencilerin oranı %58 iken erkek öğrencilerin oranı %41,8 dir. Katılımcılardan, okul öncesi eğitim alanların oranı %59, almayanların oranı ise %41 olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların ailelerinin aylık gelir düzeylerine bakıldığında, 1000-2000 TL arası olanların oranı %28; 2001-3000 TL arası olanların oranı %24; 3001-4000 TL arası olanların oranı %19 ve 4001 TL ve üzeri olanların oranı ise %28 olarak belirtilmiştir (Tablo 2). Akademik başarı düzeyi olarak kendisini “çok iyi” olarak niteleyen öğrencilerin oranı %16; “iyi” niteleyenlerin oranı %46; “orta” düzeyde niteleyenlerin oranı %34 ve akademik başarısını “zayıf” olarak niteleyen öğrencilerin oranı ise %4 olarak elde edilmiştir. Yaşamlarındaki kararlarında doğrudan “kendisi”nin etkili olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %70, “anne” etkisinin olduğunu söyleyenlerin oranı %23; “baba” etkisinin olduğunu söyleyenlerin oranı %16; “öğretmen” etkisinin olduğunu söyleyenlerin oranı ise %1 olarak gözlemlenmiştir (Tablo 2). Yine “başarma” isteğinin kaynağında, “kendisi”ni görenlerin oranı %77; “arkadaş çevresi” olarak görenlerin oranı %6; “aile” olarak görenlerin oranı %20; “medya” olarak görenlerin oranı %3; “öğretmenler” olarak görenlerin oranı ise %1,6 olarak belirtilmiştir.

Tablo 3

Lise öğrencilerinin karar verme stratejileri ile dışsal motivasyon kaynakları puan ortalamaları

	N	Min.	Mak.	Ort.	Ss
Karar Vermede Öz Saygı	488	8,00	24,00	17,80	3,23
İhtiyatlı Seçicilik	488	9,00	24,00	18,32	3,00
Panik	488	6,00	24,00	12,46	3,97
Sorumluluktan Kaçınma	488	6,00	21,00	10,89	3,16
Umursamazlık	488	6,00	21,00	9,37	2,91
<i>Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı</i>	488	24,00	80,00	49,39	7,35
Aile Desteği	488	13,00	45,00	32,57	4,92
Sınıf Ortamı	488	7,00	35,00	16,82	4,53

Tablo 3'te, araştırmanın katılımcılarının karar verme süreçlerinde öz saygı puan ortalaması, 17,80; ihtiyatlı seçicilik, 18,32; panik, 12,46; sorumluluktan kaçınma, 10,89; ve umursamazlık puanı ortalaması 9,37 olarak elde edilmiştir. Onbirinci sınıf öğrencilerinin "Motivasyon Kaynağı" puan ortalaması 49,39'dur (Tablo 3). Motivasyon kaynaklarından "Aile Desteği" ortalaması 32,57 iken "Sınıf Ortamı" puan ortalaması 16,82 olarak elde edilmiştir. Böylece katılımcıların, karar verme süreçlerinde daha çok ihtiyatlı seçim yaptıkları ve dışsal motivasyon kaynaklarından ise aile faktörünü kullandıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 4.

Lise öğrencilerinin okul türüne göre motivasyon kaynakları puan ortalamaları

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

Tablo 4'e göre, "Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Puanlar okul türü açısından karşılaştırıldığında (Tablo 4), Fen Lisesi öğrencilerinin ortalamaları 343,69; Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamaları 238,70 ve Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ortalamaları ise 207,05'tir. Buna göre, Fen Lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynağından etkilenme düzeyleri en yüksek iken Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyondan etkilenme düzeylerinin en düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Yine, okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında "Aile Desteği" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 4). Fen Lisesi öğrencilerinin puan sıra ortalamaları 332,79; Anadolu Lisesi öğrencilerinin 239,26; Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ise 211,29'dur. Buna göre okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin aile desteği motivasyon kaynaklarını daha fazla kullandıkları gözlemlenirken aile desteği

motivasyon kaynaklarını en az kullanan ise Anadolu Meslek Lisesi öğrencileri olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında, dışsal motivasyon kaynaklarından “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 312,92; Anadolu Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları 239,89; Anadolu Meslek Lisesi olan öğrencilerin ortalamaları ise 219,56’dır. Buna göre okul türü Fen Lisesi olan öğrencilerin, sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 5

Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları cinsiyet değişkeni dağılımı

		<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Cinsiyet					
Dışsal Motivasyon Kaynağı Kullanma Düzeyi	Kız	284	236,84	26792,500	0,156
	Erkek	204	255,16		
Aile Desteği	Kız	284	240,37	27794,000	0,444
	Erkek	204	250,25		
Sınıf Ortamı	Kız	284	236,13	26591,500	0,121
	Erkek	204	256,15		

Tablo 5’te kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı ve alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 6

Lise öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının okul öncesi eğitim değişkenine göre dağılımı

		<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Dışsal Motivasyon Kaynağı Kullanma Düzeyi	Evet	290	258,77	24571,5	0,007
	Hayır	198	223,6		
Aile Desteği	Evet	290	260,95	23940	0,002
	Hayır	198	220,41		
Sınıf Ortamı	Evet	290	249,14	27364,5	0 378
	Hayır	198	237,7		

Tablo 6’a göre, araştırmanın katılımcılarının, “Okul öncesi eğitim alıp almama durumları” farklı olan öğrenci grupları arasında, “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Okul öncesi eğitim

alan öğrencilerin, puan sıra ortalamaları 258,77 iken okul öncesi eğitim almayanların ortalamaları 223,60'dır. Buna göre okul öncesi eğitimi alan lise öğrencilerinin, almayan öğrencilere göre dışsal motivasyon kaynaklarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında, "Aile Desteği" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 260,95; eğitim almayanların ortalamaları 220,41'dir (Tablo 6). Buna göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre ailelerinden daha fazla destek aldıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında "Sınıf Ortamı" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani, bu sonuç lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almamaları durumunun, "Sınıf ortamı dışsal motivasyon" kaynaklarını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7

Lise öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının ailenin aylık geliri değişkenine göre dağılımı

Aylık gelir düzeyi		N	Sıra Ort.	X^2	P	İkili Karşılaştırma
Dışsal Motivasyon Kaynağı Kullanma Düzeyi	1000-2000	137	186,34	33,402	0,000	1-3
	2001-3000	119	257,04			1-4
	3001-4000	94	272,78			
	4001 ve üzeri	138	272,16			
Aile Desteği	1000-2000	137	182,7	38,698	0,000	1-3
	2001-3000	119	257,79			1-4
	3001-4000	94	263,9			
	4001 ve üzeri	138	281,18			
Sınıf Ortamı	1000-2000	137	212,79	10,736	0,013	1-3
	2001-3000	119	249,14			1-4
	3001-4000	94	268,84			
	4001 ve üzeri	138	255,4			

Tablo 7'ye göre, ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında "Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 186,34; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 257,04; 3001-4000 TL

arası olanların ortalamaları 272,78; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 272,16'dır. Buna göre ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL arası olan lise öğrencilerinin, dışsal motivasyon kaynaklarını en fazla kullandıkları buna karşın aylık geliri 1000-2000 TL olan öğrencilerin ise dışsal motivasyon kaynaklarını en az kullandıkları görülmektedir. Yani düşük gelir düzeyine sahip olan lise öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenmedikleri, bununla birlikte gelir düzeyi 3000 ve üzeri olan öğrencilerin, dışsal motivasyon kaynaklarından daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında "Aile Desteği" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 182,70; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 257,79; 3001-4000 TL arası olanların ortalamaları 263,90; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 281,18'dir (Tablo 7). Buna göre lise öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyi arttıkça, ailelerden alınan desteğin arttığı aynı zamanda öğrencilerin aile gelir düzeyleri düştükçe ailelerinden aldıkları desteğin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine ailenin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında "Sınıf Ortamı" puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arası olanların puan sıra ortalamaları 212,79; 2001-3000 TL arası olanların ortalamaları 249,14; 3001-4000 TL arası olanların ortalamaları 268,84; 4001 TL ve üzeri olanların ortalamaları 255,50'dir. Buna göre ailesinin aylık geliri 3001-4000 TL arası olan lise öğrencilerinin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını daha fazla kullanırken aylık geliri 1000-2000 TL olan lise öğrencilerinin ise sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını en az düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8

Motivasyon kaynaklarının akademik başarı değişkenine göre dağılımı

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

Orta	165	219,27
Zayıf	21	235,95

Tablo 8 incelendiğinde, akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında “Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını, “çok iyi” bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 262,30; “iyi” olarak niteleyen öğrencilerin ortalamaları 258,86; “orta” düzeyde niteleyenlerin ise 223,28 iken, kendisini “zayıf” bulan öğrencilerin ortalamaları da 192,24’tür. Buna göre, lise öğrencilerinin akademik başarılarını yüksek bulma oranı arttıkça, dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında, “Aile Desteği” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani lise öğrencilerinin, akademik başarıları ile aileden alınan destek arasında bir ilişki olmadığı gözlenmektedir.

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında “Sınıf Ortamı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını “çok iyi” bulanların puan sıra ortalamaları 239,41; “iyi” bulanların ortalamaları 265,42; “orta” düzeyde bulanların ortalamaları 219,27; “zayıf” bulanların ortalamaları ise 235,95’tir (Tablo 8). Buna göre akademik başarısını iyi düzeyde bulan lise öğrencilerinin, sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en yüksek seviyede iken, akademik başarılarını orta seviyede bulan öğrencilerin sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını kullanmaları en düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Karar verme stratejilerinin okul türü değişkenine göre dağılımı

Karar Verme Stj.	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X ²	P	İkili Karşılaştırma
Karar Vermede Öz Saygı	1.Fen Lisesi	77	218,16	6,343	0,042	1-2
	2.Anadolu Lisesi	24	259,51			
	3.Anadolu Meslek Lisesi	16	234,57			
İhtiyatlı Seçicilik	1.Fen Lisesi	77	212,07	6,140	0,046	1-2
	2.Anadolu Lisesi	24	256,96			
	3.Anadolu Meslek Lisesi	16	241,16			
Panik	1.Fen Lisesi	77	251,22	1,758	0,415	

	2.Anadolu Lisesi	24	236,14		
	3.Anadolu Meslek Lisesi	16	253,73		
Sorumluluktan Kaçınma	1.Fen Lisesi	77	275,53	5,743	0,057
	2.Anadolu Lisesi	24	245,08		
	3.Anadolu Meslek Lisesi	16	229,26		
Umursamazlık	1.Fen Lisesi	77	248,58	2,174	0,337
	2.Anadolu Lisesi	24	235,52		
	3.Anadolu Meslek Lisesi	16	255,86		

Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında (Tablo 9), karar vermede “Öz Saygı” açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Fen Lisesi öğrencilerinin puan sıra ortalamaları, 218,16; Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamaları 259,51; Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ortalamaları ise 234,57’dir. Buna göre okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin karar verme süreçlerinde “öz saygı” düzeyi en yüksek iken; Fen Lisesi öğrencilerinin ortalama puanlarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 9). Yine “İhtiyatlı Seçicilik” alt boyut açısından Fen Lisesi öğrencilerinin ortalamaları 212,07; Anadolu Lisesi öğrencilerinin 256,96; Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ise 241,16’dır. Buna göre okul türü Anadolu Lisesi olan öğrencilerin “İhtiyatlı Seçicilik” puan sıra ortalamaları en yüksek iken, Fen Lisesi olanların ortalamaları en düşük seviyede olduğu görülmektedir (Tablo 9). Okul türü farklı olan öğrenci grupları arasında karar vermede “Panik”; “Sorumluluktan Kaçınma” ve “Umursamazlık” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani okul türü değişkeninin, karar verme sürecinde istenmeyen stiller olan “panik”, “umursamazlık” ve “sorumluluktan kaçınma” stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9).

Tablo 10

Karar verme stratejileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni dağılımı

Karar Verme Stj.	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	U	P
Karar Vermede Öz Saygı	Kız	284	224,45	23273,500	0,000

	Erkek	204	272,41		
İhtiyatlı Seçicilik	Kız	284	243,02	28546,500	0,783
	Erkek	204	246,57		
Panik	Kız	284	263,13	23677,500	0,001
	Erkek	204	218,57		
Sorumluluktan Kaçınma	Kız	284	234,85	26227,000	0,073
	Erkek	204	257,94		
Umursamazlık	Kız	284	228,84	24521,000	0,003
	Erkek	204	266,3		

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar verme süreçlerinden “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, “İhtiyatlı Seçicilik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kızların “Özsaygı” puan sıra ortalamaları 224,45; erkeklerin ortalamaları ise 272,41’dir (Tablo 10). Buna göre erkek öğrencilerin karar verme süreçlerinde öz saygıları, kız öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine kız ile erkek öğrenci grupları arasında “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Kızların “Panik” sıra ortalamaları 263,13 iken; erkeklerin ortalamaları ise 218,57’dir (Tablo 10). Böylece kız öğrencilerin karar verme süreçlerinde panik durumlarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yani, cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin karar verme süreçlerinde sorumluluktan kaçınma durumu arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Kız ile erkek öğrenci grupları arasında karar vermede “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kızların Umursamazlık puan sıra ortalamaları 228,84 iken; erkeklerin ortalamaları ise 266,30’dur. Buna göre erkek öğrencilerin, karar verme süreçlerinde umursamazlık durumları kız öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 11.

Karar verme stratejilerinin okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre dağılımı

Karar Verme Stj.	Okul öncesi eğitim durumu	n	SıraOrt.	U	p
Karar Vermede	Evet	290	250,99	26827	0,216
	Hayır	198	234,99		
İhtiyatlı Seçicilik	Evet	290	244,71	28649,5	0,968
	Hayır	198	244,19		

Panik	Evet	290	243,07	28296	0,786
	Hayır	198	246,59		
Sorumluluktan Kaçınma	Evet	290	250,02	27110,5	0,293
	Hayır	198	236,42		
Umursamazlık	Evet	290	252,8	26302,5	0,112
	Hayır	198	232,34		

Katılımcıların okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre öğrenci grupları arasında karar vermede “İhtiyatlı Seçicilik”, “Panik”, “Sorumluluktan Kaçınma” ve “Umursamazlık” puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Böylece, lise öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının, karar verme süreçlerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12

Karar verme stratejileri puan ortalamalarının aylık gelire göre dağılımı

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

2001-3000	119	251,05
3001-4000	94	243,22
4001-üzeri	138	240,78

Tablo 12'e göre, ailesinin aylık geliri farklı olan öğrenci grupları arasında, karar verme ölçeği ve alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Böylece, katılımcıların karar verme süreçleri ile aylık gelirleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13

Karar verme stratejileri puan ortalamalarının akademik başarı dağılımı

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

Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında, karar vermede “Öz Saygı” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır (Tablo 13). Akademik başarısını “çok iyi” bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 310,60; “iyi” bulan öğrencilerin ortalamaları 259,65; “orta” bulan öğrencilerin ortalamaları 200,77; “zayıf” bulan öğrencilerin ortalamaları ise 185,76’dır. Buna göre, akademik başarı düzeyini çok iyi bulan öğrencilerin, karar verme süreçlerinde, öz saygıları en yüksek iken, akademik başarılarını zayıf bulan öğrencilerin, öz saygı düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Kısaca, lise öğrencilerinin akademik başarısı düştükçe, karar verme süreçlerinde öz saygı seviyeleri de düşmektedir. İhtiyatlı Seçicilik alt boyutu açısından da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını “çok iyi” bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 286,59; “iyi” bulan öğrencilerin ortalamaları 259,75; “orta” bulan öğrencilerin ortalamaları 212,26 ve “zayıf” bulan öğrencilerin ortalamaları 181,43’tür. Böylece akademik başarısını çok iyi olarak niteleyen öğrencilerin, karar verme süreçlerinde, ihtiyatlı seçicilikleri en yüksek seviyede iken, akademik başarılarını zayıf bulan öğrencilerin, ihtiyatlı seçicilik seviyelerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 13). Akademik başarısını farklı bulan öğrenci grupları arasında karar vermede “Panik” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 217,51; iyi bulan öğrencilerin ortalamaları 235,75; orta bulan öğrencilerin ortalamaları 267,74; zayıf bulan öğrencilerin ortalamaları 253,69’dur (Tablo 13). Buna göre akademik başarısını orta düzeyde bulan lise öğrencilerinin karar verme süreçlerinde, panik düzeyleri en yüksek iken, akademik başarısını çok iyi bulanların panik ortalamalarının da en düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların “Sorumluluktan Kaçınma” puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını “çok iyi” bulan öğrencilerin ortalamaları 226,54; “iyi” olarak niteleyenlerin 229,1; “orta” düzeyde niteleyenlerin 264,33 ve kendisini “zayıf” olarak niteleyen öğrencilerin ortalamaları ise 319,48 dir (Tablo 13). Böylece lise öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça, karar verme sürecinde sorumluluktan kaçınma davranışları azalmaktadır. Karar verme sürecinde “Umursamazlık” puanı açısından istatistiksel olarak yine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Akademik başarısını “çok iyi” bulan öğrencilerin puan sıra ortalamaları 251,28; “iyi” bulan öğrencilerin ortalamaları 223,85; “orta” bulan öğrencilerin ortalamaları 261,30; “zayıf” bulan öğrencilerin ortalamaları ise 310,19’dur (Tablo 13). Yani, lise öğrencilerinin akademik başarı seviyeleri arttıkça karar vermelerinde umursamazlık seviyeleri azalmaktadır.

Tablo 14

Karar verme stratejileri ile motivasyon kaynakları arasındaki ilişki

Öz Saygı	İhtiyatlı Seçicilik	Panik	Sorumluluktan Kaçınma	Umursamazlık	Motivasyon Kaynağı	Aile Desteği	Sınıf Ortamı
----------	---------------------	-------	-----------------------	--------------	--------------------	--------------	--------------

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

Tablo 14'e göre, araştırmanın katılımcılarının Karar Vermede Öz Saygı ile İhtiyatlı Seçicilik puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir ($p<0,05$ $rho=,514$). Öz Saygı ile Panik arasında negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenirken ($p<0,05$ $rho=-,524$), Öz Saygı ile Sorumluluktan Kaçınma arasında da negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$ $rho=-,464$). Öz Saygı ile Umursamazlık arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$ $rho=-,320$). Böylece lise öğrencilerinin, karar verme süreçlerinde panik, umursamazlık ve sorumluluktan kaçınma stilleri gibi istenmeyen durumlar ile özsaygı arasında ters yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öz Saygı ile Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı arasında pozitif yönlü, zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$ $rho=,125$). Yine Öz Saygı ile Aile Desteği arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu gözlemlenirken ($p<0,05$ $rho=,097$), Öz Saygı ile Sınıf Ortamı arasında pozitif yönlü zayıf yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$ $rho=,095$). Yani lise öğrencilerinin, öz saygı stili ile motivasyon kaynakları (aile desteği ve sınıf ortamı) arasında zayıf bir ilişki gözlemlenmiş olsa bile, özsaygı stiline, motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilmektedir (Tablo 14). Karar Vermede İhtiyatlı Seçicilik ile Panik arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=-,291$). İhtiyatlı Seçicilik ile Sorumluluktan Kaçınma arasında

negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=-,356$). İhtiyatlı Seçicilik ile Umursamazlık arasında negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=-,333$). İhtiyatlı Seçicilik ile Öğrencilere Yönelik Motivasyon Kaynağı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=,092$). Buna göre lise öğrencilerinin karar vermelerinde panik, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık stilleri ile ihtiyatlı seçicilik arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca ihtiyatlı seçicilik ile motivasyon arasında zayıf da olsa olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Tablo 14). Karar Vermede Panik ile Sorumluluktan Kaçınma arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki varken ($p<0,05$ $rho=,495$), yine Panik ile Umursamazlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=,326$). Sorumluluktan Kaçınma ile Umursamazlık arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=,462$). Buna göre karar verme sürecinde istenmeyen stiller olan panik, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 14). Sorumluluktan Kaçınma ile Aile Desteği arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,05$ $rho=-,120$) ve Umursamazlık ile Aile Desteği arasında yine negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=-,107$). Yani dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği zayıf olan öğrencilerin, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 14). Motivasyon Kaynağı ile Aile Desteği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$ $rho=,771$). Yine Motivasyon Kaynağı ile Sınıf Ortamı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($p<0,05$ $rho=,754$) ve Aile Desteği ile Sınıf Ortamı arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($p<0,05$ $rho=,223$) olduğu gözlemlenmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucu, Anadolu Lisesi öğrencilerinin, kendi süreçlerini daha nitelikli yönettiklerini göstermektedir. Yine Fen Lisesi öğrencilerinin dışsal motivasyon kaynaklarını, Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha yoğun kullandıkları anlaşılmıştır. Aile desteği ve sınıf ortamı dışsal motivasyon kaynaklarını yüksek düzeyde kullanan öğrenci grubu Fen Lisesi öğrencileri iken, düşük düzeyde kullanan grup Anadolu Meslek Lisesi öğrencileri olmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenin, dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma konusunda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarısı en yüksek grup olan fen lisesi öğrencilerinin, diğer lise türlerine göre dışa bağlı motivasyon kaynaklarını daha yüksek düzeyde kullanıyor olmaları bu araştırmanın sonucunu şaşırtıcı kılmaktadır. Çünkü başarı arttıkça farkındalığın da artacağı dolayısı ile içsel süreçlerin işe koşulacağı düşünülmektedir. Ancak, yüksek düzeyde başarı beklentisi oluşturan ailelerin sosyo-ekonomik olanaklarının (gelir düzeyi arttıkça, dışsal motivasyon kaynaklarının kullanımı da artmaktadır), öğrencileride yüksek statü beklentisi oluşturduğu ve öğrencilerin özdeşim kurmalarına neden olduğu böylece dışsal değişkenlere bağlı olarak bir başarı elde edildiği düşünülmektedir. Yine bu sürecin olumsuz önemli değişkenlerinden birinin de sonuç değerlendirme araçları olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğreneni sonuca

odaklayan dolayısı ile ezber davranışları geliştiren test vb. değerlendirme araçları, bilgi, kavrama en fazla uygulama basamağındaki davranışları geliştirmektedir. Bu basamaklarda süregelen öğrenme yaşantıları, daha çok davranışçı öğrenme kuramına dayalı, uyaran-tepki ve pekiştirme üçgeninde, sonuç değerlendirme düzeneğinde gerçekleşen öğrenme yaşantılarının sonucunda, dışsal motivasyon kaynaklarının kullanılmasını gerektirdiği için bu araştırmada ulaşılan sonucu şaşırtıcı kılmamaktadır. Bireyin kendi istediği, ya da problem çözme odaklı olduğu ya da hedefine ulaşmak amacıyla ihtiyacını hissettiği içsel süreçler, ancak analiz, sentez ve değerlendirme basamağında yer alan üst düzey davranışların geliştirilmesi ile sağlanmakta, dolayısı ile süreç değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Böylece formal öğrenme süreçlerinde, bireylerin düşünebilme becerilerini geliştirilerek içsel motivasyon kaynakları işe koşulmaktadır. Bu da süreç odaklı, öğrenen merkezli aktif öğrenme yaşantılarının sınıf içinde gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Aksi halde, ezbere dayalı davranışların geliştirildiği bir öğrenme ortamı, bireylerin dışsal motivasyon süreçlerini pekiştirmekten öteye gitmeyecektir. Bu çalışmanın sonucu, akademik başarı sıralamasında, fen liselerinden sonra gelen fakat meslek liselerine göre önde olan, anadolu lisesi öğrencilerinin, dışsal motivasyon kaynaklarını en düşük düzeyde kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin, sonuç odaklı yarış ortamından biraz daha uzak olduklarını, ayrıca bireysel farkındalıklarının da nispeten daha gelişmiş grup olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen alan yazın taramalarında, lise öğrencilerinin genellikle dışsal motivasyon kaynaklarını kullandıkları, (Yazıcı, 2009; Ünal-Karagüven, 2015; Çolak ve Cırık, 2015; Ali, 2016), özellikle ailenin gelir düzeyinin, motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Yazıcı, 2009) vurgulanmıştır. Yine dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği ve sınıf ortamı değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Ali, 2016) ve sınıf ortamı memnuniyetinin arttıkça akademik başarının arttığı (Yenice vd., 2012) vurgulanırken, (Goodman vd., 2011) dışsal motivasyonun, akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir. Bu durum, kültüre özgü çalışmalar kapsamında, gerçekleştirilen eğitim programının niteliğine bağlı olarak süreç ve sonuç gözlem araçları ile derinlemesine araştırılması gereken bir konu olduğunu gözler önüne sermektedir.

Okul öncesi eğitimi olan öğrencilerin, dışsal motivasyon kaynaklarını okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek oranda kullanıyor olmaları, formal ve informal öğrenme ortamlarında hala davranışçı öğrenme sürecinin işe koşularak istendik davranışların sürekli pekiştirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. İfade edilen çıkarımları destekleyen diğer bir sonuç ise, akademik başarısını “çok iyi” bulan lise öğrencilerinin, dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeylerinin yüksek, “zayıf” bulanların ise düşük olmasıdır. İlk bakışta bu durum bir çelişki gibi görünse de beklenen; sonuç odaklı öğrenme yaşantılarının ürünleri de dışsal değişkenlere bağımlı istendik davranışları sergilemek ile ilgili olan yüksek not ve daha iyi bir okulda öğrenim görmek olacaktır. Diğer yandan, lise öğrencilerinin akademik başarısı düştükçe, dışsal motivasyon kaynaklarını kullanma düzeylerinin de düşük seviyede gözlemlenmiş olması ayrı bir çalışma konusu

olacaktır. Çünkü akademik olarak ya da ekonomik olarak kendini güçlü nitelemeyen lise öğrencileri, nasıl motive olmaktadır? Hedefleri var mıdır? Öğrenme yaşantılarını nasıl gerçekleştirmektedirler?. Motivasyon kaynaklarının, kişilik gelişiminin önemli bir değişkeni olduğu göz önünde bulundurulduğunda, içinde bulunulan gelişim dönemi özelliklerine (somut/soyut işlemler dönemi) göre davranışçı, sosyal öğrenme kuramı, hümanistik ve bilişsel yaklaşıma dayalı motivasyon kaynaklarını işe koşacak eğitsel yaşantılar oluşturmak gerekmektedir. Gerektiğinde eklektik yaklaşımların da kullanılabilmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada ele alınan “karar verme stratejileri” ile ilgili olarak erkek öğrencilerin, “öz saygı” ve “umursamazlık” düzeyleri, kız öğrencilere göre daha yüksek iken, kız öğrencilerin “panik” düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılan çalışma bu araştırmanın sonucunu da destekler nitelikte olmuştur. Sözü edilen araştırmada erkek öğrencilerin, uyumsuzluk ve sorumluluktan kaçma stillerini kullanma düzeylerinin, kız öğrencilerine göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin öz saygı düzeylerinin daha yüksek olması ve kız öğrencilerin de panik düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olması da ayrıca manidar bir durumdur. Bu durumun, topluma özgü cinsiyet farkı gözetilerek yetiştirilme tarzı ile ilgili olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Dışsal motivasyon kaynaklarını daha az kullanan Anadolu Lisesi öğrencilerinin, karar verme durumunda “öz saygı” ve “ihtiyatlı seçicilik” düzeylerinin diğer iki okul türüne göre en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda elde edilen sonuçları ve eleştirileri destekleyen diğer bir sonuç ise, Fen Lisesi öğrencilerinin karar verme süreçlerinde “öz saygı” ve “ihtiyatlı seçicilik” düzeylerinin en düşük seviyede olmasıdır. Bu durum, dışsal değişkenlere bağımlı öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin kendilerine olan saygı ve güvenlerini geliştirmediğini göstermektedir. Ancak araştırmanın bir diğer sonucu da, öğrencilerin öz saygı stili ile dışsal motivasyon kaynakları (aile desteği ve sınıf ortamı) arasında, zayıf pozitif yönlü bir ilişki olduğudur. Yine karar verme sürecinde, ihtiyatlı seçicilik ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında zayıf ta olsa olumlu bir ilişki varken, dışsal motivasyon kaynaklarından aile desteği düzeyi düşük olanların, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece aile desteğinin, bireylerinin kişilik gelişimi süreçlerinde önemli bir değişken olan karar verme stratejilerinin geliştirilmesindeki önemi ortaya konulmuştur. Kişisel olan ve içsel süreçleri de işe koşan değişkenlerden biri olan akademik başarı konusunda, kendisini çok iyi düzeyde niteleyen lise öğrencilerinin, karar verme durumunda “öz saygı” ve “ihtiyatlı seçicilik” düzeylerinin en yüksek, akademik başarısını zayıf düzeyde niteleyen öğrencilerin ortalamaları ise en düşük düzeyde olmuştur. Yani, içsel süreçlerin etkisi arttıkça, kişilik gelişimi ile ilgili değişkenlerin niteliğinin de arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Aynı zamanda akademik başarısını orta düzeyde bulan öğrencilerinin “panik” düzeyleri en yüksek iken, çok iyi bulanların “panik” düzeyleri düşük olmuştur. Böylece akademik başarı ile denge durumunu sağlayan öğrencilerin, panik ya da stres durumlarının daha az olduğu, aksi durumda ise stres faktörlerinin arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Yine akademik başarısını çok iyi bulan öğrencilerin, sorumluluktan

kaçınma ve umursamazlık düzeyleri düşük düzeyde olmuştur. Buna karşın kendisini akademik olarak zayıf bulan öğrencilerin, sorumluluktan kaçınma ve umursamazlıkları yüksek düzeyde olmuştur. Kısaca, lise öğrencilerinin akademik başarısı düştükçe, karar verme sürecinde sorumluluktan kaçınmaları artmakta ve öz saygı ile ihtiyatlı seçicilik düzeyleri de düşmektedir. Böylece akademik başarının, kişilik gelişimine olan katkısı da ortaya konularak, formal öğrenme ortamlarında, eğitsel rehberliğin (akademik) lokomotif güç olarak kullanılması sonucunda, kendini gerçekleştirme sürecini bütünleyen kişisel ve mesleki gelişimin de sağlanacağına dair bu çalışma ile elde edilen ipuçları önemli görülmektedir.

Bu araştırma, ulaşılan örneklem büyüklüğüne bağlı olarak, elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçların nedenlerini araştıran çalışmaların yanı sıra daha büyük örneklem grupları ile çalışılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ali, A. S. (2016). *The sources of motivation and academic motivation levels in sakarya siddle schools (Serdivan, Turkey)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişki*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A. E. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (29), 393-402.
- Çolakkadıoğlu, O. ve Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde karar verme ölçeğini türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(26), 61-71.
- Çolakkadıoğlu, O. (2010). *Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çolak. E. ve Cırık. İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Ersever H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fazey, D. M. A. ve Fazey, J.A. (2001). The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Goodman, S., Thania, J., Mira, K., Fahrin, M., Dolly, M., Mazvita, M., Joao, P. & Anton S. (2011). An investigation of the relationship between students: Motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.

- Gordon, G. (1996). *Managing challenging children*. Ireland: Prim-Ed Publishing.
- Kaplan, S. E; Reneau, J. H. & Whitecotton, S. (2001). The effects of predictive ability information, locus of control, and decision maker involvement and decision aid reliance. *Journal of Behavioral Decision Making*, 14(1), 35-50.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. B. & Jacobs, J. E. (2001). Introduction: Special Issue on decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 225-236.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mann, L., Harmoni, R. V. & Power, P. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Piaget, J. (1976). *The psychology and intelligence in children*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams.
- Ryan, R. M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Seifert, L. K. (1991). *Educational psychology*. (2nd ed.). Houghton Mifflin Company: USA.
- Silvester, J., Gough, M. F., Anderson, N. R., & Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59-76.
- Ünal-Karagöven, M. H. (2015). Demographic factors and communal mastery as predictors or academic motivation an test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 1 - 12.
- Vallerand, R. J., Pelletier, J. G., Blains, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Canada: Educational Psychological measurement Inc.
- Yalın Ucar, M. ve Kızıldağ, A. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi. *Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecinde Motivasyona Bakışı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Gürbüzoglu Yalmanlı ve Göksu, V. (2014). Lise öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi: Bir yol analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) 437-446.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.