



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ
OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**2023
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ETİK DEĞERLER (DİSİPLİNLERARASI)**

Zehra AYDIN

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE
AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Zehra AYDIN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Etik Değerler (Disiplinlerarası) Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Aralık 2023

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ	8
ABSTRACT.....	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	12
ARCHIVE RECORD INFORMATION	13
KISALTMALAR	14
ARAŞTIRMANIN KONUSU	15
ARAŞTIRMANIN AMACI	19
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	20
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	20
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	21
ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	22
ARAŞTIRMANIN HİPOTEZİ.....	22
EVREN VE ÖRNEKLEM	23
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	23
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	24
1.1. Motivasyon Tanımı	24
1.2. Motivasyon Teorileri ve Motivasyon Türleri	27
1.2.1. İçsel Motivasyon.....	30
1.2.2. Dışsal Motivasyon	34
1.2.2.1. Dış Düzenleme.....	35

1.2.2.2. İçer Yansıyan Dışsal Düzenleme	35
1.2.2.3. Belirlenmiş/Özdeşleşmiş Düzenleme.....	36
1.2.2.4. Bütünleşmiş Düzenleme	37
1.2.3. Amotivasyon	39
1.3. Akademik Motivasyon	40
1.4. Öğrenme ve Motivasyon İlişkisi - Motivasyonunun Geliştirilmesi.....	44
1.5. Eğitim Etkinliklerinde Sınıf Atmosferi ve Motivasyonu Artıran Eğitim Yöntemleri	48
1.6. Akademik Başarı.....	50
1.7. Ahlak Tanımı.....	53
1.8. Ahlaki Gelişim	57
1.9. Ahlaki Gelişimin Duygusal Boyutu: Vicdan ve Gelişimi.....	62
1.10. Ahlaki Olgunluk	66
1.11. Ahlaki Olgunluğa İlişkin Yaklaşımlar	69
1.11.1. Erdem Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk.....	69
1.11.2. Ödev Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk	73
1.11.3. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarında Ahlaki Olgunluk	78
2. YÖNTEM.....	82
2.1. Araştırmanın Modeli	82
2.2. Evren ve Örneklem	83
2.3. Veri Toplama Araçları	83
2.3.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği.....	83
2.3.2. Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği	84
2.4. Verilerin Analizi	85
2.5. Bulgular.....	86
2.5.1. Demografik Değişkenlere Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri ..	87
2.5.2. Demografik Değişkenlere Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyleri	89
3. SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER	92
3.1. Akademik Motivasyon- Cinsiyet Değişkeni İlişkisi.....	93
3.2. Akademik Motivasyon- Okul Türü İlişkisi.....	95
3.3. Akademik Motivasyon- Sınıf Düzeyi İlişkisi.....	96
3.4. Akademik Motivasyon –Aile Sosyo Ekonomik Düzey İlişkisi.....	98
3.5. Ahlaki olgunluk – Cinsiyet Türü İlişkisi.....	99

3.6. Ahlaki Olgunluk -Okul Türü İlişkisi.....	102
3.7. Ahlaki Olgunluk -Sınıf Düzeyi İlişkisi.....	104
3.8. Ahlaki Olgunluk - Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi.....	107
3.9. Ahlaki Olgunluk- Akademik Motivasyon İlişkisi	109
KAYNAKÇA.....	111
TABLolar LİSTESİ	127
ŞEKİLLER LİSTESİ	128
EKLER	129
ÖZGEÇMİŞ	137

TEZ ONAY SAYFASI

Zehra AYDIN tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

.....

Tez Danışmanı, Disiplinlerarası Etik Değerler

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Disiplinlerarası Etik Değerler Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 22/12/2023

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Hüseyin İbrahim YEGİN (BAİBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN (KBU)

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Naim NAİMİ (KBU)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Zehra AYDIN

İmza :

ÖNSÖZ

Dünya hızla gelişen teknoloji ile her alanda ilerleyerek değişmektedir. Bu değişime insanların ayak uydurabilmesi, bireyin de kendi değişim ve dönüşüm süreci olan eğitimle mümkündür. Bu değişim ve dönüşüm süreci, insanın yaşamı boyunca devam etmektedir. Bu sürece uyum sağlayabilmenin ilk basamağı ise sürekli araştırma yaparak günceli takip edebilmek veya güncel bilgi oluşturabilmektir. Güncelde kalabilmek bilimsel bir araştırma yapmayı gerektirir. Bu araştırma süreci oldukça güç ve emek isteyen aşamaları kapsasa da aslında bir o kadar da keyifli ve merak uyandıran bir kişisel eğitim sürecini içermektedir.

Motivasyon eğitim-öğretim sürecinin önemli bileşenlerinden biridir. Öğrencilerdeki akademik motivasyon eksikliği, onların akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olarak gözlenmektedir. Motivasyon, öğrencilerin akademik faaliyetlere katılma eğilimlerinin ve bu faaliyetlerden nasıl bir kazanım elde edeceklerinin de belirleyicisidir. Öğrenmeye yüksek düzeyde motive olmuş bireyler, öğrenme etkinliklerinde üst düzey zihinsel süreçler kullanarak ve bilgiyi özümseyerek daha kalıcı hale getirebilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik motivasyonlarına etki ettiği düşünülen değişkenlerin bilinmesinin, onların akademik başarılarını yükseltmek için atılmış önemli bir adım olduğu söylenebilir. Bireyin ahlâkî gelişimi ile diğer gelişim alanları arasında paralel bir ilişki olduğu düşünüldüğünde, bireyin, bilişsel olarak geliştikçe ahlâkî açıdan da gelişmeye devam edeceği aşıkardır. Bu sebeple ahlâkî davranışın gerçekleştirilmesi gibi, değerlendirilmesi de bilişsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Kişide olgunlaşan bilişsel yetiler, iyi ve kötü düşünceyi, doğru ve yanlış davranışı ayırt edebilecek düzeye getirerek kişide ahlaki davranışları oluşturup onların ahlaki olgunluk düzeylerini yükseltmektedir. Bu iki gelişim alanındaki ilişkiden yola çıkarak bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu ahlaki olgunluk düzeylerinin onların akademik motivasyon düzeyleri ve başarıları üzerinde etkili olup olmadığı veya bu değişkenler arasında ne düzeyde anlamlı ilişki olduğu sorularının cevabı aranmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların, eğitimde akademik başarıyı artırmak için karşılaşılan sorunlara bilimsel çözüm yolları sunması, Millî Eğitim Bakanlığı program

geliştirme uzmanlarına ya da eğitim alanında çalışan diğer uzmanlara bir bakış açısı kazandırması, bilgi kaynağı olarak literatüre katkı sağlaması ve yeni araştırmalara esin kaynağı olması umulmaktadır.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde motivasyon, motivasyon teorileri, ahlak, ahlaki olgunluk gibi konuyla ilişkisi olduğu düşünülen başlıklar ele alınarak kuramsal çerçeveye dair aktarımlarda bulunulmuştur. Yönteme dair bilgilerin bulunduğu ikinci bölümde, veri analizi ve bulgulara dair bilgi verilirken, araştırmanın üçüncü bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki diğer araştırmaların ışığında değerlendirilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Uzun zamandır araştırılan bu çalışma, aslında görünenden çok daha fazla emek içermektedir. Birçok insanın katkı ve desteği sonucu ortaya çıkan bu araştırmanın hayatımı yeniden anlamlandırma sürecime katkı sağladığı muhakkaktır. Nitekim mezuniyetimin üzerinden on yıl geçtikten sonra alan dışı bir bölümde çalışma imkânı bulmuş olmam, hayata dair yeni bakış açıları edinmemi kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda Etik Değerler alanını tanımama, sevmeme ve bu alanda yüksek lisans eğitimimi tamamlamama vesile olan, ayrıca ‘Pozitif Psikoloji’ ve ‘Manevi Danışmanlık ve Rehberlik’ gibi alanlarla da tanışmamı sağlayarak hayata bakışımı olumlu yönde değiştiren, araştırmamın her aşamasında bana rehberlik ederek, moral ve motivasyonum düştüğünde beni destekleyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN’a şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca yoğunluğuna rağmen SPSS programında veri analizlerinde bana rehberlik edip yardımcı olan araştırma görevlisi Hatice Kübra Erol’a teşekkür ederim.

Okullardaki eğitim araştırmalarımnda bana yardımcı olan Safranbolu’daki öğretmen ve okul yöneticilerine de şükranlarımı sunarım. Bu araştırmada katılımcı öğrenci olarak görev alan, gönüllü olarak ölçekleri sabır ve titizlikle cevaplayıp dolduran sevgili öğrencilere de teşekkür ederim.

Son olarak bana tamamlamayı nasip ettiği için Rabbime şükrettiğim çalışmamı, kendisi ilkokul mezunu olan ve eğitim hayatım boyunca motive kaynağım olup beni destekleyen, yaşantımın her zor aşamasında yanımda olarak yüzümü güldüren canım annem Fatma AYDIN’a en büyük teşekkürü edip, bu araştırmayı bir vefa borcu olarak kendisine armağan etmek isterim.

ÖZ

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi bağımsız değişkeninin akademik motivasyon düzeyi bağımlı değişkeni üzerindeki etkisi test edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon ve ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf düzeyi ve sahip olunan aile sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından olan ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekteşirilmiiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Karabük ili Safranbolu ilçesinde 5 ile 8. sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören toplam 418 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Yurt ve Bozer tarafından Türkçe'ye standardizasyonu yapılan 'Akademik Motivasyon Ölçeği' ile Çakıcı ve Kök tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçek formları ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS version 26 paket programı ile yapılmıştır. Katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin, demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak üzere tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), T-testi ve Scheffe testi uygulanmıştır. Ahlaki olgunlukla ilgili istatistiki işlemlerde normallik testi sonucuna uygun olarak farklılığın hangi gruplar arasında anlamlılık düzeyine ulaştığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden 'Kruskall Wallis H' ve Mann Whitney U testleri tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon testinin yapıldığı araştırmada, istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyini belirlemek için en düşük p değerisi olarak .05 referans alınmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiş olup yalnızca sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin ve devlet okulunda okuyan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkaça akademik motivasyon düzeylerinin azaldığı ancak 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise kısmen

bir artış olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre ortaokul ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilere göre; devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre ve orta düzey sosyo-ekonomik gelire sahip olan öğrencilerin alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere göre ahlaki olgunluk düzeyleri daha yüksek bulgulanmıştır. Bu araştırmanın diğer bir bulgusu ise ahlaki olgunluk ile sınıf düzeyi değişkeni arasında negatif yönlü farklılaşmanın olduğudur. Buna göre ortaokul ğrencilerinin sınıf düzeyi arttıka ahlaki olgunluk düzeyleri düşmektedir. Son olarak araştırmada öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde ($r = ,406^{**}$ ve $p=.000$) anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu verilerin anlamı öğrencilerin sahip oldukları ahlaki olgunluk düzeyleri arttıka derslerine yönelik akademik motivasyonları da artacaktır. Bir anlamda bu verilerden akademik başarılarının da artacağı analizi yapılabilir. Bu bulgu, araştırmanın ‘Ortaokul ğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri onların akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.’ şeklinde belirlenen temel hipotezi destekler niteliktedir. Ayrıca bu bulgu, araştırmada iddia edildiği gibi ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da diğer öğrencilere göre daha yüksek olacağı dşncesini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul ğrencileri; Akademik motivasyon; Ahlaki olgunluk, Akademik başarı.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LEVELS OF MORAL MATURITY AND ACADEMIC MOTIVATION

This study aimed to examine the relationships between secondary school students' moral maturity levels and academic motivation levels. In this direction, the effect of the independent variable of secondary school students' moral maturity level on the dependent variable of their academic motivation level was tested. In addition, it was examined whether the academic motivation and moral maturity levels of secondary school students differ according to their gender, the type of school they attend, their grade level and their socio-economic level. This study was carried out with the relational survey method, which is one of the quantitative research approaches. The sample of the research consisted of a total of 418 students studying between 5th and 8th grade levels in Safranbolu district of Karabük province in the 2022-2023 academic year. "Academic Motivation Scale", which was standardized into Turkish by Yurt and Bozer, and "Moral Maturity Scale for Children", developed by Çakıcı and Kök, were used as data collection tools. In line with the purpose of the research, statistical analysis of the data collected with the scale forms was made with the SPSS version 26 package program. One-way analysis of variance (One-way ANOVA), T-test and Scheffe test were applied to reveal whether the academic motivation levels of the participants differed according to demographic variables. In statistical procedures related to moral maturity, 'Kruskall Wallis H' and Mann Whitney U tests, which are non-parametric tests, were preferred in order to determine between which groups the difference reached the significance level in accordance with the normality test result. In the study where Pearson correlation test was used to determine the relationship between variables, .05 was taken as the reference to the lowest p value to determine the significance level in statistical analysis. As a result of the research, academic motivation levels of secondary school students; There was a significant difference according to gender, school type and grade level variables, but no statistically significant difference was detected only according to the socio-economic

level variable. According to these results, it was found that the academic motivation of female students and students studying in public schools was higher, as the grade level of the students increased, their academic motivation levels decreased, but there was a partial increase in the 8th grade students. In addition, according to the research findings, the moral maturity levels of secondary school students; It varies significantly according to gender, school type, grade level and socio-economic level variables. According to these findings, female students' moral maturity levels are higher than male students; Moral maturity levels of students studying in public schools were found to be higher than students studying in private schools, and students with middle socio-economic income compared to students with lower and higher socio-economic levels. Another finding of this research is that there is a negative difference between moral maturity and grade level variable. Accordingly, as the grade level of secondary school students increases, their moral maturity levels decrease. Finally, the study determined that there was a positive ($r = .406^{**}$ and $p = .000$) significant and moderate relationship between the academic motivation levels of the students and their moral maturity levels. These data mean that as students' moral maturity levels increase, their academic motivation for their lessons will also increase. In a sense, it can be analyzed from these data that their academic success will increase. This finding supports the main hypothesis of the research, which is stated as "The moral maturity levels of secondary school students positively affect their academic motivation." In addition, this finding supports the idea that the academic success of students with high moral maturity levels will be higher than other students, as claimed in the research.

Keywords: Secondary school students; Academic motivation; Moral maturity; Academic success.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tezin Yazarı	Zehra AYDIN
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	22/12/2023
Tezin Alanı	Disiplinlerarası Etik Değerler Anabilim Dalı
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	137
Anahtar Kelimeler	Ortaokul Öğrencileri; Akademik Motivasyon; Ahlaki Olgunluk; Akademik Başarı.

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examination Of The Relationship Between Secondary School Students' Levels Of Moral Maturity And Academic Motivation
Author of the Thesis	Zehra AYDIN
Advisor of the Thesis	Assoc. Prof. Dr. Zeynep ÖZCAN
Status of the Thesis	Master's Thesis
Date of the Thesis	22/12/2023
Field of the Thesis	Interdisciplinary Ethical Values
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	137
Keywords	Secondary School Students; Academic Motivation; Moral Maturity; Academic Succes.

KISALTMALAR

AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scale-AMS)
Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayınları
TDK	: Türk Dil Kurumu
Bilsem	: Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Günümüzde çocuklar zamanlarının çoğunu sosyal medya ve kitle iletişim araçlarıyla geçirmektedir. Teknolojik cihazlara olan ilgileri, onların derslerini geri plana atmalarında etkili olan unsurlar arasındadır. Bu durum ise akademik ilgilerinin azalmasında ve motivasyonlarının bozulmasında başlıca etken olarak görülmektedir. Nitekim öğrencilerin hemen her etkinlikten çabuk sıkılıyor olmaları, dinleme etkinliklerine uzun süre odaklanamamaları, ödev yapma konularında çok ilgisiz olmaları ve motivasyonlarını çabuk kaybetmeleri gibi durumlar eğitimler tarafından eğitimde bir problem olarak ifade edilmeye başlanmıştır.

Günümüzde öğrenciler tarafından ders çalışmanın can sıkıcı bir durum haline geldiği ifade edilmektedir. Ders çalışmanın ya da ödev yapmanın sıkıcı olduğunu düşünen öğrenci ancak dışarıdan belirli baskılarla ders çalışmaya yönelmekte ve içsel motivasyon yaşayamadığı için de genellikle ders çalışma sürecini verimli geçirememektedir¹. Öğrencilerde motivasyonun tam oluşturulamaması veya yetersiz düzeyde olması durumu, çocuklarda ders çalışma isteğinin azalmasına ve okulda ders esnasında eğitimden uzak etkinliklere (arkadaşlarla şakalaşma, telefon ile vakit geçirme, pencereden dışarıyı izleme gibi) yönelmelerine sebep olabilmektedir. Bu durumdaki bir öğrenci için ders çalışmak veya ders dinlemek, istenmeyen bir aktivite haline gelmektedir.²

Başarılı olmak isteyen ve öğrenmeye karşı motive olmuş öğrencilerin sergiledikleri bazı temel davranışlar vardır. Bu davranışlar “çaba gösterme, odaklanma, uzun süreli dikkat, kendini etkinliklere verme, ilgi duyma, zaman ayırma, sonuca ulaşmada istekli ve kararlı olma ve çabuk vazgeçmeme” şeklinde sıralanabilmektedir.³ Bu davranışlardan yoksun olan öğrencilerin ise motivasyon sorunu yaşadığını söylemek mümkündür. Öğrencilerdeki bu motivasyon eksikliği, akademik başarısızlığın nedenleri arasında incelenmektedir.⁴ Uzbaş, çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde gözlemlenen en önemli akademik sorunların ilk sırasında motivasyon eksikliği, sınav kaygısı ve bunların sonucunda

¹ Aydemir, O. (2012). *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. Eğitim Makaleleri, s.3. <https://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat2.pdf>

² Kartal M. (2021). *Bilsem’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 31.

³ Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. 3.

⁴ Karagüven, H.Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeği’nin Türkçe’ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.

görülen akademik başarısızlık gibi faktörlerin olduğunu ifade etmiştir.⁵ Nitekim eğitimde yaşanan tüm bu başarısızlıkların temelinde motivasyon eksikliğinin önemli bir etken olduğu anlaşılmış ve başarıyı artırmak için ön koşul olan akademik motivasyonu artıran etkenlerin neler olduğu, ve bu süreci nelerin etkilediği soruları gündeme gelmeye başlamıştır. Dolayısıyla eğitimdeki bu ihtiyacın giderilebilmesi için, motivasyon kavramının detaylı incelenmesi, anlaşılması ve öğrencilerin motivasyonunun artmasını sağlayan yolların bilinmesi önem arz etmektedir.

Motivasyonu açıklamaya yönelik pek çok tanımlama bulunmaktadır. Örneğin Pintrich ve Schunk, motivasyonu, bireyi, hedefine koyduğu davranışı yapmaya istekli hale getiren, insanların neden belirli kalıplarda hareket ettiklerini anlamaya yardımcı olan, davranışın devam etme sürecini ifade eden açıklayıcı bir kavram olarak tanımlar.⁶ Eggen ve Kauchak ise motivasyonun, öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen ve eğitimde potansiyelini, yapabileceklerini etkili şekilde yansıtmaya katkı sağlayan bir unsur olduğunu söyler.⁷ Uyulgan ve Akkuzu'ya göre akademik motivasyon, çocuğun ilgi ve merakını uyandıran, öğrenciyi derste etkin hale getiren "yaratıcı, üretici ve faydalı öğrenciler" durumuna gelmelerini sağlayan en önemli faktördür.⁸ Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin konuya ilişkin ilgi ve merakı güdülenmediği takdirde öğrenmeye ihtiyaç duymamak gibi bir durumun ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin eğitimden en yüksek oranda kazanım sağlayabilmeleri için motive edilerek pasif durumdan aktif duruma geçirilmelerine ihtiyaç vardır.

Öğrencinin performansını en fazla etki düzeyine sahip olduğu düşünülen ve akademik katılım olarak da ifade edilen motivasyon, öğrencinin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak eğitime bağlı oluşunun belirleyicisi olarak görülmektedir.⁹ Bu bağlamda içten bir motivasyonla hareket eden öğrencilerin duyuşsal, zihinsel ve davranışsal olarak eğitime bağlılık göstermeleri ve eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım göstermeleri beklenmektedir. Ancak öğrencilerin öğrenmeyi istemesi için

⁵ Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.

⁶ Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.

⁷ Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology* (5. Baskı). Merrill Prentice Hall.

⁸ Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 421.

⁹ Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2015, 4(2), 548-560.

öğrenme etkinlik ve faaliyetlerine yükledikleri anlamların olumlu olması gerekmektedir. Akbaba'ya göre öğrenme motivasyonu, öğrencinin, öğrenme etkinlik ve faaliyetlerine anlam ve değer yükleyerek öğrenme faaliyetlerinden faydalanması olarak tanımlanmaktadır.¹⁰ Öğrencilerin eğitime yükledikleri anlamların olumlu olması, öğrenmeyi istemesi ve konuya ilişkin ilgi ve merakının artması sonucu akademik başarısında da artış olacağı beklenmektedir. Bu beklentinin oluşması motivasyon ve akademik başarı, aralarında anlamlı ilişkiler bulunan iki farklı değişken olması sebebiyledir. Çünkü bu değişkenlerden birinde meydana gelecek olan azalış veya artış, diğer değişkeni de aynı paralel doğrultuda etkileyebilmektedir. Başka bir ifadeyle motivasyon değişkeninin içsel veya dışsal bir unsur ile pozitif bir ilişki içinde olması, başarının artabileceği beklentisini meydana getirir.¹¹ Ayrıca akademik başarıyı artırmak hedefleniyorsa motivasyonun öğrenme sürecindeki etkisinin önemi, araştırma bulgularınca da desteklenmektedir. Örneğin Yavuz'un yaptığı bir çalışmada öğrencilerin genel başarı düzeyleri ile okul motivasyon puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.¹² Büyükkaragöz ve Sünbül tarafından yapılan çalışmada, motivasyon ve akademik başarı arasında bulunan yüksek düzeyde pozitif yönlü korelasyon, bu yöndeki bulguları destekler niteliktedir.¹³ Eccles, Wong ve Peck'in yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sahip olduğu yüksek akademik motivasyonun akademik başarılarıyla paralel bir doğrultuda olduğunu ortaya koymuşlardır.¹⁴ Akademik motivasyonun, akademik başarının yanı sıra ruh sağlığına etkileri de araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Örneğin Gottfried çalışmasında, yüksek akademik motivasyon düzeyi ile öğrencilerin kaygı düzeyi arasında negatif yönde bir korelasyon olduğunu bulmuştur.¹⁵ Bu bulguyu destekler nitelikte Özcan ve Karaca'nın, motivasyonun öğrencilerin iyi oluşunu olumlu yönde etkilediğini tespit ettikleri çalışmalarında, akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu

¹⁰ Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 348.

¹¹ Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 56.

¹² Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 129.

¹³ Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, M. A. (1999, Eylül, 10-12). Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

¹⁴ Eccles, J. S., Wong, C. A. & Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 421.

¹⁵ Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 526.

araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik olarak motive olabilmesi kendini kabul, özgüven, yeterlik, amaçlılık ve özerklik gibi içsel kaynakların artırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu kaynakların aynı zamanda psikolojik iyi oluşun esas dinamiklerinden olması sebebiyle motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kendini daha mutlu hissetmesi söz konusudur. Bir anlamda motivasyon, bireyi belirli amaçlara yönlendiren belirli eylemleri gerçekleştirmeye güdüleyen psikolojik bir olgudur.¹⁶ Dolayısıyla motivasyonun eğitim açısından önemi bu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

İlk kez David Mccelland ve John Atkinson, bireyin başarı ihtiyacı düşüncesinden yola çıkarak başarılı olmayı isteme iddiasını ortaya atmışlardır. Bu iddiaya göre ‘başarılı olma isteği’ ve ‘başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı’ bireyin hedefini gerçekleştirme sürecinde motivasyonunu artırmasında önemli etkisi vardır. Bu psikologlara göre öğrencinin başarıma ihtiyaç düzeyi, başarısızlıktan kaçınma ihtiyaç düzeyinden daha yüksekse, birey amacı ile ilgili daha fazla risk ve çabayı göze alarak başarılı olmaya çalışmaktadır. Bazı durumlarda ise yüksek düzeydeki başarıma isteği, öğrenci üzerinde baskı oluşturarak, başarısız olmaktan korku ve kaygı duymasına yol açmaktadır. Bu olumsuz duyguların tesiriyle öğrenci başarısızlıktan kaçınma davranışı gösterebilmektedir.¹⁷

David Mccelland ve John Atkinson’un ifade ettiği gibi başarılı olma isteği ve başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı insanlar için psikolojik bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla başarıya götüren yolda motivasyonu sadece derslere karşı değil hayatın her aşamasında hedeflere ulaşabilirlik noktasında gerekli bir basamak olarak nitelendirmek mümkündür. Sadece derslerine karşı değil hedeflerine de yeterince motive olmuş bireylerin, çalışmalarındaki verimliliğin ve başarının da artması beklenmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında küçük yaşta öğrencilerin özellikle içsel motivasyon düzeylerinin artırılması, onların yetişkin olduklarında belirledikleri hedeflerine ulaşma noktasında destekleyici bir katkı sağlayacaktır. Bu amaçla bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu işlenmiştir. Bu konu kapsamında araştırmanın bağımlı değişkeni olan motivasyon; motivasyon çeşitleri, akademik başarı vb ile bağımsız

¹⁶ Özcan, Z. ve Karaca, F. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 50:322, ISSN: 2458-7508.

¹⁷ Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları. 119.

değişkeni olan ahlak; ahlaki gelişim, ahlaki olgunluk vb. kavramlarına ilişkin teorik bilgiler detaylı açıklanarak kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca her iki alan arasında var olduğu düşünülen mevcut ilişkilerin yönü ve anlamlılık düzeyinin belirlenmeye çalışılması ile ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeylerinin demografik değişkenler bağlamında (cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf düzeyi ve sahip olunan aile sosyo-ekonomik düzeyleri) farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi araştırmanın temel konusunu oluşturmuştur.

Bu çalışma ile insanların akademik okul dönemi, iş hayatı ve yaşamın doğal akışının her noktasında ihtiyaç duyduğu motivasyonu, ‘oluşturma ve etki düzeyini artırma’ girişimlerinde, ahlaki olgunluk ile aralarındaki ilişki göz önünde bulundurularak bu alandan faydalanılabileceği görüşünü savunması sebebiyle bu konuların üzerine dikkatleri çekeceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğrencilerdeki akademik motivasyon eksikliği, onların akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olarak gözlemlenmekte ve bu durum eğitimciler tarafından sıkça ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışlarının ve bu konudaki olgunluk düzeylerinin de motivasyonlarını etkilediğine dair yaygın bir düşünce hakimdir. Bu düşünceden hareketle ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik motivasyonlarının sahip oldukları ahlaki olgunluk düzeyleri tarafından ne derece yordandığı ve akademik motivasyonla ilişkili olabilecek demografik değişkenlerin neler olabileceği sorularının cevabı aranmıştır. Bu çalışmada test edilecek demografik değişkenler, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyo-ekonomik durum olarak belirlenmiştir.

Bu amaçla araştırmanın Karabük ili Safranbolu ilçesi’nde 5 ile 8. sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların, eğitimde akademik başarıyı artırmak için karşılaşılan sorunlara bilimsel çözüm yolları sunması, Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanlarına ya da eğitim alanında çalışan diğer

uzmanlara bir bakış açısı kazandırması, bilgi kaynağı olarak literatüre katkı sağlaması ve yeni araştırmalara esin kaynağı olması umulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan kapsamlı literatür taramasında ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ve ahlaki olgunluk düzeylerini konu alan ayrı ayrı çalışmaların mevcut olduğu tespit edilmiş ancak öğrencilerin ahlaki olgunluklarının, akademik motivasyonlarına ne derecede etki ettiği konusunun fazla ele alınmadığı görülmüştür. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkılarak yapılan bu çalışmanın, ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik mevcut öğretim programlarına ışık tutması ve bu bağlamda yeni düzenlemeler yapılmasına kaynaklık etmesi umulmaktadır. Bununla birlikte araştırmada, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine olumlu etki ettiği düşünülen ahlaki değerlere dikkat çekilmesi, ders başarısına ilişkin ilgi ve ihtiyaçların neler olabileceği konusunda farklı bakış açılarının da ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Son olarak araştırma bulgularının yeni araştırmalara esin kaynağı olarak, eğitimde öğrencilere yönelik ahlaki değer temelli yeni öğretim yöntemleri üzerinde çalışmalar yapılması konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Nicel bir yaklaşımla ele alınan bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup verilere anket tekniği ile ulaşılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, kişilerin belirli bir alandaki görüş, tutum, inanç, beklenti ve davranışlarının kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmasında genel olarak tercih edilen bir yöntemdir.¹⁸ Veri toplama aracı olarak Yurt ve Bozer'in Türkçe'ye standardizasyonu gerçekleştirdiği 'Akademik Motivasyon Ölçeği' ile Çakıcı ve Kök tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır.¹⁹ Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçek formları ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümlenmeleri SPSS version 26 paket programı ile yapılmıştır. Katılımcıların

¹⁸ Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Felsefe-Yöntem- Analiz)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 103 ; Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 77.

¹⁹Yurt, E. ve Bozer, N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3):669-685 ISSN: 2149-5459, 669.

akademik motivasyon düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan normallik testi sonucuna uygun olarak tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), T-testi ve Scheffe testi tercih edilmiştir. Ahlaki olgunluk düzeyi ile ilgili uygulanan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş olup istatistiki işlemlerde oluşan farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmek amacıyla ise non-parametrik testlerden ‘Kruskall Wallis H’ ve Mann Whitney U testleri tercih edilmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon testinin uygulandığı bu araştırmada, istatistiksel çözümlerle anlamlılık düzeyini belirlemek için en düşük p değeri olarak .05 referans alınmıştır.

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Türkiye’de benimsenen eğitim sisteminin temeline ve yapılan sınavların (LGS-YDS-AYT-TYT) amacına bakıldığında öğrencilerden öncelikle akademik yönden başarılı olmasının beklendiği bilinmektedir. Eğitimde eşitlik ilkesinden hareketle benzer okul ortamlarında, benzer öğrenme yöntemleriyle eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının farklılık gösterdiği ve bunun nedenlerinin de zaman zaman araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Başarı farklılıklarının nedenlerinden biri olarak kabul edilen akademik motivasyon eksikliğinin, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği eğitimler tarafından sıkça ifade edilmektedir.²⁰ Bunun yanı sıra öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışlarının ve bu konudaki olgunluk düzeylerinin de motivasyonlarını etkilediğine dair yaygın bir düşünce hakimdir. Bu düşünceden hareketle araştırmada ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin onların akademik başarıları üzerinde etkili olup olmadığı sorusunun cevabı aranacaktır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon ve ahlaki olgunluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur.

²⁰ Karagüven, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe’ye adaptasyonu. 2560.

ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkenine arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile aile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin okul türüne göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ARAŞTIRMANIN HİPOTEZİ

Kişinin bilişsel yetileri olgunlaştıkça iyi ve kötü düşüncüyü, doğru ve yanlış kavramını ayırt edebilecek düzeye getirerek ahlaki davranışların gelişmesine hizmet etmekte ve böylece kişinin ahlaki olgunluk düzeyini yükseltmektedir. Atkinson çalışmasında ergenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile sahip oldukları zekâ düzeyleri arasında doğru orantılı bir gelişim olduğunu ifade ederek bu gerçeğe dikkat çekmiştir.²¹ Bu bağlamda zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarmaya yönelik akademik motivasyonlarının ve ahlaki olgunluk düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmanın temel hipotezi ‘Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerindeki yükseklik, onların akademik

²¹ Atkinson, R. L., Atkinson, R.C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. Çeviren: Atakay K. İstanbul: Sosyal Yayınları, 3-981.

motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.’ şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da diğer öğrencilere göre daha yüksek olacaktır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini Karabük İli Safranbolu ilçesinde tüm ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2022-2023 Öğretim yılında Karabük ili Safranbolu ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 9 farklı ortaokulda (Şehit Ömer Bilal Akpınar İmamhatip Ortaokulu, Şehit Murat Akdemir İmamhatip Ortaokulu, Kanuni Ortaokulu, Emek Ortaokulu, Misakı Milli Ortaokulu, Kalealtı Ortaokulu, 15 Temmuz Demokrasi Ortaokulu, Koleji, ... Kolej) farklı sınıf düzeylerinde (5.sınıf-8.sınıf) öğrenim gören 418 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Karabük ili Safranbolu ilçesinde bulunan 9 farklı ortaokulda öğrenim gören 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yurt ve Bozer tarafından Türkçe’ye standardizasyonu gerçekleştirilen ‘Akademik Motivasyon Ölçeği’ ile Çakıcı ve Kök tarafından geliştirilen ‘Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği’ ile sınırlıdır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Motivasyon Tanımı

Motivasyon kavramı Latince’de “movere” kelimesinden türemiş olup ‘hareket ettirme, hareketlendirme’ anlamlarına gelmektedir.²² İngilizce ve Fransızca’da ise motive kelimesinden türetilen bu kavramı,²³ TDK’da “hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum, isteklendirme ve güdüleme” olarak tanımlanmıştır.²⁴ Motivasyon kelimesi genel olarak güdü, sebep veya harekete yöneltici anlamlarında kullanılmakta olup, bunun yanında bireyi isteklendirerek; onu hedefe yönelik bir amaç için harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve onu eyleme dahil edip yöneltici gibi niteliklere sahip bir güç şeklinde ifade edilmiştir.²⁵ Bu anlamda motivasyon, davranışları harekete geçiren psikolojik, biyolojik, duyuşsal ve bilişsel süreçleri içermekle birlikte, bu süreçler dahilinde gerçekleştirilen davranışların yapılma nedenleri (kişilerin ihtiyaçları veya istekleri) olarak da açıklanmaktadır.²⁶

Deci ve Ryan, motivasyon kavramını, bir hedefin gerçekleştirilmesi için bireyi harekete geçiren güç olarak ifade etmiştir.²⁷ Kişilerin hedefe yönelik davranışlarını gerçekleştirmek için onlara yön veren, davranışları şekillendirerek sürekliliğini sağlayan veya durduran bir kavram olarak açıklanan motivasyonun,²⁸ “sadece insanlara özgü olduğu ve kişisel özellik taşıdığı” iddia edilmektedir. Zira Maslow’a göre bireyler, var olan ihtiyaçlarını karşılama isteği yönünde hareket etmektedir. Zira kişinin sahip olduğu ihtiyaçlar, davranışın ortaya çıkmasını etkileyen önemli bir

²² Goyal, P.K. (2015). Motivation: Concept, theories and practical implications. *International Research Journal Commerce Arts and Science*, 6(8), 71.

²³ Sıcak ve Başören, Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). 24.

²⁴ Türk Dil Kurumu (TDK), (2011). *Genel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde edinilmiştir.

²⁵ Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım. 474.

²⁶ Goyal, Motivation: Concept, theories and practical implications. 71-78.

²⁷ Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

²⁸ Yeşiltepe, K. (2019). *ARCS motivasyon modelinin fen bilimleri dersi güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 12.

faktördür.²⁹ Ayrıca Maslow bireylerin benimsedikleri değerler tarafından değil, ulaşmak istedikleri değerler tarafından motive edildiklerini ifade etmektedir.³⁰

Motivasyonun bireye özgü bir özellik olmasından kaynaklı olarak motivasyonu oluşturan unsurlar, kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Motivasyonun özelliklerinden bir diğeri de bireyin davranış ve eylemlerinin gözlemlenebilir ve anlaşılabilir olmasıdır.³¹ Motivasyonu eğitimde önemli kılan şey de, bu özelliği sebebiyledir. Çünkü motivasyon, öğrenmenin en kritik noktası ve ölçülebilen bir eğitim öğesidir.³²

Bireyde, psikolojik ve fizyolojik dengesinin bozulması sonucu bir eksiklik meydana gelmektedir.³³ Bu eksiklik durumu motivasyonun gözlemlenebilir ve anlaşılabilir özelliğini yansıtmaktadır. Gözlemlenebilir bu eksiklik durumu bireyde ihtiyaçların oluşmasına etki etmektedir. İhtiyaçlar da bireyin hedefler ortaya koymasına ve hedefi gerçekleştirmeye yönelik davranışa yönlendirmektedir.³⁴ Bütün bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda motivasyon sürecinin dört evresi olduğu anlaşılmaktadır.³⁵

- İhtiyaç evresi: Motivasyon bu evrede, bir şey için hissedilen duygusal bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır.
- Uyarılma evresi: Bu evrede kişide bu ihtiyaca karşılık bir güç meydana gelir.
- Davranış evresi: Bu evre, kişi uyarıldığında, gereksiniminden dolayı hedefi gerçekleştirmek için eyleme yönelmektedir.
- Doyum evresi: Bu evre, kişinin ihtiyacının karşılanması oranında doyuma ulaştığı evredir.

Bu aşamaları özetlemek gerekirse motivasyon süreci, duygusal bir ihtiyaçtan kaynaklanıp bir içsel uyarılma ile başlar. Bu uyarılma, bireyi ihtiyacı tatmin etmeye, o

²⁹ Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered, toward a developmental model. *Human Development*, 21(1,) 34-64.

³⁰ Maslow, A. (1943), A theory of human motivation, psychological review. Photo Courtesy of the Bettmann Archive. 370.

³¹ Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan. 26.

³² Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme. Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. 869.

³³ Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, 8

³⁴ Baysal, Can, A. ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri*. İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yayını, İstanbul, 88.

³⁵ Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi. 55.

ihtiyacı karşılamak adına belirli bir hedef davranışa yönelir. Bu davranışın sonucunda birey istediği hedefine ulaşırsa tatmin gerçekleşir ve ihtiyaç karşılanmış olur. Eğer ulaşamazsa organizmada bir tatminsizlik meydana gelir.³⁶ Tatmin gerçekleştiği takdirde ulaşılan bu doyum sayesinde bireye olumlu bir geribildirim iletilir. Birey bu pozitif bildirim algıladıktan sonra, aynı olumlu duyguları tekrar yaşama arzusuyla içsel bir etki oluşturur ve motivasyonun oluşumu gerçekleşmiş olur.³⁷ Olumlu sonuçlanan son evreden sonra kişide tatmin edilen ihtiyaç ya da hedef artık döngüden çıkar ve başka bir hedef veya ihtiyaç unsuru kişiyi motive etmek için döngüye girer. Bu süreç, bireyin yaşamı boyunca döngüsel olarak devam etmektedir.³⁸

Lefrançois, motivasyonu akademik başarıyı açıklayan bir değişken olarak tarif etmiştir. Ona göre bu değişken bireyin bilinç ve bilinçaltı faktörlerine bağlı olarak bireyi davranışı gerçekleştirmeye yönelir. Yani, motivasyon bir anlamda davranışın nedenselliğine işaret etmektedir.³⁹ Benzer şekilde Budak da motivasyonu, bireyi davranışa sürükleyen ve yönlendiren içsel uyarılma hali, başka bir deyişle bireyin bir işi yapma yeteneğini belirli bir noktaya odaklayan eylemleri için yapılan bilinçli veya bilinçsiz sebepler olarak tanımlamaktadır.⁴⁰ Bu durumda motivasyon, hedef temelli davranışları başlatan, devam ettiren ve bu süreçte rehberlik eden nedenler şeklinde ifade edilebilir. Bu anlayışa göre bireyin susadığında suya uzanması, sevdiğini mutlu etmek için ona hediye alması, güzel görünmek için şık kıyafetler giymesi, bilgili olmak için kitap okuması motivasyon sonucu gerçekleşir. Dolayısıyla kişiyi davranışa yönelten nedenler olarak susamış olmak, sevdiğini mutlu etmek, şık görünmek, bilgili olmayı istemek, her biri birer motivasyon olarak değerlendirilir.⁴¹ Ancak bireyin davranışlarının nedenlerinin açıklanmasında motivasyon tek başına yeterli değildir. Motivasyon, bireyin üzerinde çevresel etkenlerle etkileşim kurarak bireyin davranışlarına yansımaktadır. Motivasyon süreci bilişsel bir süreç olup ancak davranışlar olarak ortaya çıktığında gözlemlenebilir.⁴² Motivasyon süreci detaylı incelendiğinde bu süreci etkileyen iç ve dış etkenlerin bulunduğu anlaşılmaktadır. İçsel etkenler kişinin bilgiye ulaşmaya ve başarmaya karşı olan tutumu, ilgi alanları, dikkat

³⁶ Tikici, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçimler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 128.

³⁷ Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayınları, İstanbul, 23.

³⁸ Tikici, *Örgütsel davranış boyutlarından seçimler*. 128.

³⁹ Lefrançois, Guy R. (1995). *Theories of human learning*. Pasific Grove: Brooks/Cole Pub. Comp.

⁴⁰ Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat. 519.

⁴¹ Genç, N. (1987). Amaçlara göre yönetim ve motivasyon. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Araştırma Merkezi İşletme Dergisi*, 7 (12), 269-272.

⁴² Luthans, F. (2011). *Organizational behaviour: an evidence-based approach* (12 b.). New York: McGraw-Hill/Irwin Published. 156.

düzeyi ve karakter özellikleri gibi değişkenlerle ilişkilidir. Dışsal etkenler çok çeşitli olmakla birlikte bu etkenlerin kişi üzerinde motivasyonu artırıcı etkisi vardır. Ancak kişi üzerinde içsel etkenler oluşmadan dışsal etkenlerin çoğu zaman istenen motivasyonu sağlayamadığı görülmektedir.⁴³

Şahin motivasyonu, bir amaç dahilinde bireyleri davranışa yönelten ve davranışın sürekliliğini sağlayan farklı içsel ve dışsal kaynakları kapsayan bir süreç, ayrıca insanın verimli olmasını sağlayan iç ve dış enerjilerinin toplamı olarak tanımlamaktadır.⁴⁴ Moore da etkili bir öğrenme sürecinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birlikte kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir.⁴⁵ Bu görüşlerden yola çıkarak araştırmacıların motivasyonu, bireyi harekete geçiren içsel ve dışsal kaynaklar olmak üzere ikiye ayırdığı görülmektedir. Nitekim Solmuş'a göre, bir eylem, birey tarafından ilgi çekici ve heyecan verici bulunduğu için veya kişinin bilişsel yapı ve becerilerini geliştirici görüldüğü için yapılıyorsa içsel motivasyona sahip olduğunu; fakat aynı eylem terfi almak, para ve saygınlık kazanmak gibi dışsal bir ödül elde etmek için yapılıyorsa dışsal motivasyona sahip olduğunu ifade etmektedir.⁴⁶ Benzer şekilde Woolfolk da eğer bir eylem kişinin ilgisini çektiği için yapılıyorsa iç kaynaklı; dış bir etkiyle yapılıyorsa dış kaynaklı olduğunu ifade etmektedir.⁴⁷ Öğrenme üzerinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birlikte kullanılmasının daha etkili olduğu düşüncesinden hareketle motivasyon türlerinin detaylı bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Motivasyon Teorileri ve Motivasyon Türleri

Motivasyonu açıklamaya çalışan birçok teori bulunmaktadır. Ancak motivasyon kavramının temelini, Bandura'nın öz yeterlik teorisinden aldığı söylenebilir.⁴⁸ Bu teori kapsamında Ryan ve Deci, duygusal, bilişsel ve davranışsal değişimlerin doğasını anlayabilmek için motivasyonel süreçlerde; 'içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (amotivasyon)' olmak üzere üç farklı

⁴³ Aydemir, *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. 4.

⁴⁴ Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 524-525.

⁴⁵ Moore, Kenneth D. (2001). Classroom teaching skills. Boston: McGraw Hill Publishing. 371.

⁴⁶ Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık. 152.

⁴⁷ Woolfolk, Anita E. (1998). *Educational psychology*. 7. Baskı. Boston: Allyn and Bacon. 375.

⁴⁸ Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

motivasyon türü olduğunu savunmaktadır.⁴⁹ Bu motivasyon türleri, bireyin bir durum karşısında harekete geçmesini hızlandıran etkenlerle ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Schwartz ve Waterman çalışmalarında bu motivasyon kaynaklarının bireyin davranışları üzerindeki duruma ve zamana bağlı olarak farklı etkilere sahip olabildiğini ifade etmişlerdir.⁵⁰

Özerklik teorisine göre özerklik (öz belirleme), kavram olarak kişilere sunulan tercihlerden en uygun olanı seçmesi ve tercihlerini deneyimlemesi anlamına gelmektedir. Deci ve Ryan, özerklik kuramını, bireyin hedeflerini kendisinin belirlemesi, bu hedeflerine ulaşabilmek adına önceliklerini belirleyerek motive olması ve gerçekleştirme sürecinde sorumluluk kabul etmesi şeklinde tanımlamaktadır.⁵¹ Özerklik teorisine göre bireyler öğrenme isteğiyle ve içsel uyarılma yeteneğiyle dünyaya gelirler.⁵² Doğuştan sahip olunan bu öğrenme isteği, kişide zamanla ihtiyaç haline dönüşür. Bu ihtiyaç kişide içsel uyarımı başlatır. Bu içsel uyarılmanın (motivasyon) düzeyi bireyin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi düzeyiyle orantılı olarak gerçekleşir; yani bu ihtiyaçların giderilmesi içsel motivasyonun oluşması için önkoşul olarak kabul edilmektedir.⁵³ İçsel motivasyonu uyaran bu ihtiyaçlar; özerklik, yeterli ve sosyal ilişki şeklinde olup⁵⁴ bu psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireylerin iyi oluş halini olumlu yönde desteklemektedir. Bu ihtiyaçların karşılanamaması ise iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilemektedir.⁵⁵ Kuramda ayrıca Ryan ve Deci, bu üç temel psikolojik ihtiyacın evrensel olduğunu ileri sürmüş ve içsel bir motivasyon için üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasının önemli olduğundan bahsetmiştir.⁵⁶ İçsel motivasyonun psikolojik ihtiyaçlarından ilki olan özerklik, bireyin kendi davranışlarının sorumluluğunu alıp kendi kararını kendisinin verdiğini hissedebilmesini ifade eder. Yani birey davranışlarını kendi isteğiyle başlatıp devam ettirebiliyorsa ve bu davranışın kapsadığı değerleri benimsiyorsa, özerk olduğu

⁴⁹ Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science+Business Media. 66.

⁵⁰ Schwartz, S.J. ve Waterman, A.S. (2006). Changing interests: a longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.

⁵¹ Deci and Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. 227-268.

⁵² Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

⁵³ Karagüven, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. 2599-2620.

⁵⁴ Deci and Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. 227- 268.

⁵⁵ Deci, E. L. and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.

⁵⁶ Deci and Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. 227- 268.

anlamına gelmektedir.⁵⁷ Diğer bir ihtiyaç olarak yeterlilik, bireyin yapmaya karar verdiği davranışları yeterli düzeyde gerçekleştirebilmesini ve davranışın sonuçlarını üstlenebilmesini, son olarak da kişinin kendisini işlevsel hissedebilmesini ifade eder. Sosyal ilişki (ilişkili olma) ise bireyin sosyal ortamlar içinde bulunup çevresiyle güvenilir ve doyurucu ilişkiler kurabilmesi anlamlarına gelmektedir.⁵⁸ Bu teoriye göre sosyal ilişki ihtiyacının giderilmesi, bireylerin içselleştirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Kişilerin üç temel ihtiyacının birlikte doyurulmasına zemin hazırlayan sosyal çevrede kişinin sahip olduğu motivasyon ve buna bağlı olarak sergilediği performans en üst düzeye ulaşmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmasına hizmet eden etmenler, insanların içsel olarak motivasyon yaşamalarını artırmaktadır.⁵⁹

Faye ve Sharpe, (2008) kuramın üç temel psikolojik ihtiyaç doyumunun, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon ve psikolojik gelişim üzerindeki etkisini araştırdığı bir çalışmada, yeterliliğin akademik motivasyonla yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu bulgu, içsel motivasyonu uyaran ihtiyaçların öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmada önemli ve etkili bir değişken olduğu görüşünü desteklemektedir.⁶⁰ Araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Hui ve arkadaşları farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip altı farklı ortaokulda 7. sınıf ile 13. sınıf arasında eğitim gören öğrenciler üzerinde özerklik (öz belirleme) kuramının unsurları olan ‘özerklik, yeterlik ve ilişkili olma’ (aidiyet hissi) ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik teorisindeki üç temel unsur ile akademik motivasyon arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ayrıca akademik motivasyon üzerinde en yüksek etkiye sahip olan unsurun yeterlilik, daha sonra ise ilişkili olma ve aidiyet hissi değişkeni olduğu tespit edilmiştir.⁶¹

Bu bulgular yorumlandığında teoride iddia edildiği gibi içsel motivasyonu uyaran üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasının içsel motivasyonu arttırdığı,

⁵⁷ Deci and Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 43-85.

⁵⁸ Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.

⁵⁹ Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 23.

⁶⁰ Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: the role of basic psychological, needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4) 189-199.

⁶¹ Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Chow, S. S. Y. & Chu, M. H. T. (2011). Explaining chinese students' academic motivation: filial piety and self-determination. *Educational Psychology*, 31(3), 377-392.

dolayısıyla öğrencilerin akademik performansında da gelişme gözlemlendiği anlaşılmaktadır.

1.2.1. İçsel Motivasyon

Özerklik teorisine göre birey sosyal çevresinin desteğine sahip olsun veya olmasın dünyaya gelişiyile birlikte içsel bir uyarılmaya ve öğrenme isteğine sahiptir.⁶² Bu içsel uyarılma ile ilgili olan içsel motivasyon, bireyin dışardan bir motivasyon kaynağına sahip olmaksızın ilgilendiği aktiveteye yönelmesini, bir yaşantıya dahil olmasını, davranışın sonucundan memnun kalmasını ve doyuma ulaşmasını ifade etmektedir.⁶³ Kişinin gösterdiği davranışların, sahip olduğu bazı bilinmeyen güdülerin etkisiyle davranışının gücünü ve yönünü kaybetmeyip süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum Gage ve Berliner tarafından içsel motivasyonla açıklanmaktadır.⁶⁴ Başaran, içsel motivasyonu, insanın bir güdüsünü tatmin etmek ya da ihtiyacını karşılamak amacıyla gayretli bir çaba göstermesi durumu olarak ifade etmiştir. İçsel motivasyon kişiyi etkinliğe yönelten, istediği kazanımı elde edinceye kadar aktif halde bulunmasını sağlayan ve eylemi sonunda kişiyi doyuma ulaştıran doğal, gerçek bir aktifleştirici güç olarak ifade edilmektedir. İçsel motivasyona sahip olan insan ulaşmak istediği hedef için ne kadar çaba harcayacağını kararlaştırıp belirli bir zaman boyunca davranışını devam ettirmektedir.⁶⁵

Daha önce de ifade edildiği gibi insanların doğuştan sahip olduğu bir güç olarak tanımlanan içsel motivasyon, insanları harekete geçirerek eylemde bulunmaya teşvik eder. Bu nedenle insanları içsel olarak motive eden güçlerle harekete geçiren güçlerin aynı olduğu ileri sürülmektedir.⁶⁶ Bu güçler, bireyin kişisel özelliklerinden olan ilgi, merak, bilmeyi anlamayı istemek ve yetenekli olmak gibi bazı içsel faktörler olup içsel motivasyon bu güçlerin aktive olup harekete geçmesi anlamına

⁶² Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

⁶³ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

⁶⁴ Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4.basım). Houghtan Mifflin Company Boston. 13.

⁶⁵ Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası. 31.

⁶⁶ Deci, E. L. and Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. 43-85.

gelmektedir.⁶⁷ Dolayısıyla insanların doğuştan sahip olduğu bir güç olarak tanımlanan içsel motivasyon, insanların çevreyi keşfetme, ilgi ve bilişsel yapılarını geliştirme isteklerinin önemli bir nedeni olarak görülür.⁶⁸ İçsel motivasyon, öğrenme üzerinde etkili bir faktör olup, hedefi başarma konusunda bireye kılavuzluk eden bilişsel bir kuvvet ya da iç enerji olarak görülmektedir.⁶⁹ Başka bir ifadeyle kişinin içsel motivasyona sahip olması, yüksek derecede öğrenmeyi de beraberinde getirir. Dolayısıyla öğrenme sürecinin kontrolü artık bu kişilerin kendilerindedir. Nitekim bu süreçte kişiler sorumluluk alarak kendi seçimleri doğrultusunda öğrenmelerine yön verirler.⁷⁰

Deci'ye göre içsel motivasyon, bireyin başkalarının düşüncelerinden etkilenmeden sadece kendisi keyif almak ve tatmin duygusunu yaşamak için bir eylemde bulunma ve bunu devam ettirme dürtüsüdür.⁷¹ Bu dürtü aynı zamanda davranışı başlatan nedendir. Naccarato'ya göre kişinin bir davranışı yapmasının en önemli nedeni, gerçekleştirilen eylemin kişi için keyifli, ilginç ve istekli olmasını sağlayan içsel motivasyondur. Bu sebeple okulda yaşanan akademik yaşantılar ile içsel motivasyonun yakından ilişkisi olduğu söylenebilmektedir. İçsel motivasyon yaşayan öğrenciler üstlendikleri bir sorumluluğu kendi tatmin ve doyumları için devam ettirebilirler. Bu tür motivasyonda öğrenme süreci, öğrenci için salt bir araç olmaktan daha çok kişiye artık keyif veren bir eğitim yaşantısına dönüşmektedir.⁷²

İçsel motivasyon karışık bir yapı göstermektedir. Vallerand ve arkadaşları, bu karmaşık yapıyı kendi içinde üç kategoriye ayırarak 'uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, bilmeye yönelik içsel motivasyon ve başarmaya yönelik içsel motivasyon' şeklinde belirlemiştir. Bu kategorilerden ilki olan bilmeye yönelik motivasyon, bireyin bir olguyu öğrenmesi, anlamlandırması, yeni bir şeyi keşfetmesi sonucu içinde hissettiği mutluluk ve doyumdan dolayı aynı davranışı devam ettirmesidir. Örneğin, yemek yapmayı çok seven birisinin yeni yemek tariflerini de öğrenmek istemesi

⁶⁷ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 326.

⁶⁸ Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.

⁶⁹ Sternberg, R. J. ve Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (İkinci Baskı). New Jersey: Pearson. ISBN-13: 9780205626076

⁷⁰ Schick, A. & Schwedes, H (1999). The influence of interest and self-concept on students' actions in physics lessons. *Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 444 836)

⁷¹ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

⁷² Naccarato, R. W. (1988). *Assessing learning motivation: A consumer's guide* (Northwest Regional Educational Lab., Portland, oR. No. ED297027). Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC. 6-69.

bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğunu gösterirken matematiği sevmeyen birisinin dersle ilgili formül ve kuralları öğrenmekten kaçınması bilmeye yönelik içsel motivasyonunun düşük olduğuna işaret etmektedir. İkinci kategoride yer alan başarmaya yönelik içsel motivasyon, yeni bir şeyler icat etmek, yeni şeyler üretmek ya da hedeflediği bir davranışı başarmaktan dolayı yaşadığı tatmin için o davranışı sürdürmesidir. Örneğin bir öğrencinin başarılı olmaktan dolayı mutlu olduğu için yeni projeler üretmesi bu öğrencinin başarmaya yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Üçüncü kategori olan uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise, kişinin bir işi yaparken sadece onu yapmaktan keyif aldığı için o davranışı yapması ve o davranışı sürdürmesidir. Akademik başarısı düşük bir öğrencinin okulda arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmekten mutlu olduğu için okula gitmek istemesi bu motivasyon çeşidine örnek oluşturur.⁷³

İçsel motivasyon ile ilgili araştırmalara bakıldığında, örneğin Eggen ve Kauchak çalışmasında içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin dışsal motivasyon yaşayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde akademik başarıya sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.⁷⁴ Lin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada ise yüksek düzeydeki içsel motivasyon değişkeni ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.⁷⁵ Gottfried, içsel motivasyon ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında ilişki bulmuş ve içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını belirlemiştir.⁷⁶ Deci ve Ryan içsel motivasyonla hareket eden bireylerin başarmanın verdiği mutluluk duygusu ve öğrenmeye olan ilgi ve merak gibi içsel faktörlerle davranışlarına yön verdiklerini söylemiştir.⁷⁷ Benzer şekilde Salı, içsel motive olan öğrencilerin dışsal motive olan öğrencilere oranla öğretime daha yüksek düzeyde ilgi duyup öğretimden daha fazla kazanım ve doyum sağladıklarını ifade etmiştir.⁷⁸

⁷³ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M, Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

⁷⁴ Eggen, P. ve Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms* 3. Baskı. New Jersey: Prentice-Hall Inc, 342.

⁷⁵ Lin, Yi-Guang ve vd. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.

⁷⁶ Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631-645.

⁷⁷ Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. 43-85

⁷⁸ Balaban Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2.

Bireyler üzerinde en etkili motivasyon çeşidinin içsel motivasyon olmasına karşın birçok insan her alanda içsel motivasyon geliştiremeyebilir. Çünkü 3-6 yaş arası olarak değerlendirilen erken çocukluk döneminden sonra özgürlük faktörü içsel motivasyonun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bireyler bağımsızlaşmaya başladıkça kendileri için olağan görevler ve sorumluluklar üstlenirler.⁷⁹ Kendilerini daha bağımsız hissederek içten motive eden insanlar, sergiledikleri davranışın kendilerini yansıttığını düşünebilirler.

Pek çok motivasyon kuramcısı, sorumluluk, gelişim, başarı, zevk alma gibi içsel motive eden değişkenlerin, para, nitelikli çalışma şartları, terfi gibi dışsal motive edici değişkenlerden ayrıldığını ileri sürmektedir. Deci, bilişsel değerlendirme kuramında -öz belirleme kuramının bir alt kuramı- zevk alma gibi içsel motivasyonla desteklenmiş davranışların, dışsal motivasyonla desteklenmesi durumunda kişide sahip olduğu içsel motivasyonun azalacağını iddia etmektedir. Ona göre artık kişi keyif aldığı için değil, dışsal ödülü elde etmek için davranışını sürdürmeye devam edecek, ödül verilmediği takdirde davranışta bulunmayı bırakacaktır.⁸⁰ Dolayısıyla dışsal etmenler, davranışlar üzerinde kontrol etkisi oluşturmakta ve kişinin davranışlarını kendisinin kontrol ettiğine dair inancını zamanla ortadan kaldırmaktadır. Bu durum da doğal olarak içsel motivasyonun zamanla azalarak yok olmasına sebep olmaktadır. Dışsal ödül ortadan kalktığında ise, kişi davranışının nedenselliği konusunda anlam karmaşası yaşamakta ve o davranışı tekrarlamaya ara vermektedir.⁸¹

Bilimsel araştırmalar içsel nedenlerle gerçekleşen eylemlerin dışsal nedenlerle yapılan eylemlerden farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.⁸² Dolayısıyla içsel motivasyondan ayrı olarak başka bir motivasyon çeşidi olan dışsal motivasyonun da detaylı olarak bilinmesine ihtiyaç vardır.

⁷⁹ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 47.

⁸⁰ Deci, E. L. (1992). *The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), (1992). *The role of interest in learning and development hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 43-70.

⁸¹ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 57.

⁸² Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.; Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: the self-determination theory perspective, In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory*. New York: Wiley. 135-161.

1.2.2. Dışsal Motivasyon

Bir insan bazen, kendi ilgisinin olmadığı fakat yapmak zorunda kaldığı bir eylemle, bir ödüle ulaşma ya da cezadan kaçınma sebebiyle güdülenebilmektedir. Bu durumda dışsal unsurlar ya da dışsal bağlantılar bireyin davranışlarını kontrol etmektedir. Kişinin, davranışlarını cezadan kurtulmak ya da bir ödül kazanmak için dışsal kontrollere göre düzenleyebilmesi söz konusudur.⁸³ Bu durumda dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını, dışsal etkilere bağlı olarak yerine getirme dürtüsü olarak tanımlanabilir.⁸⁴

Plotnik, dışsal motivasyonu, kendine özgü doğal sebeplerden değil, bir etkene bağlı olan sebeplerden dolayı bir etkinliğe bağlanma olarak açıklar. Ona göre dışsal motivasyon, biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan, teşvik ya da dışsal ödüller almamıza yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsar.⁸⁵ Dışsal olarak güdülenen bireyler, bir kazanım elde etmek, bir onay görmek ya da suçluluk duygusundan kurtulmak için davranışı gerçekleştirmektedir. Dışsal motivasyonu Plotnik'e benzer şekilde açıklayan Vallerand'a göre dışsal motivasyona sahip bir insan toplumsal açıdan sosyal statü kazanma, kabul görme, ödül kazanmak gibi dışsal nedenlere bağlı olarak eyleme yönelmekte ve bu eylemi başarmaya çalışmaktadır. Kendisini dışsal etmenlerin etkisiyle öğrenmeye zorunlu hissetmekte veya sosyal çevresinden sürekli beğeni görmek istemektedir. Böylesi bir durumda kişi hedeflerine ulaşma noktasında içsel motivasyona sahip bir bireye göre daha az çaba göstermektedir. Bu durumda kişi bir eylemi, eğlenme ve keyif alma dışında ödül elde etmek için de devam ettirebilir.⁸⁶ Vallerand dışsal motivasyonu 1-Dışsal motivasyon-dış düzenleme, 2-İçe yansıyan dış düzenleme, 3-Belirlenmiş-özdeşleşmiş düzenleme, 4-Bütünleşmiş düzenleme olmak üzere dört bölümde incelemiştir.⁸⁷

⁸³ Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16: 165-185.

⁸⁴ Deci and Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. 227- 268.

⁸⁵ Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji, 3-708.

⁸⁶ Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427.

⁸⁷ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017 ; Deci, E. L. and 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.

1.2.2.1. Dış Düzenleme

Dışsal motivasyonun birincil çeşidi olan dış düzenlemede kişinin, kendi ilgisi olmadığı halde yapmak zorunda hissettiği düzenlenmiş davranışa, herhangi bir kazanım elde etmek ya da herhangi bir ceza almamak gibi gerekçelerle güdülenmesi söz konusudur. Böyle bir durumda bireyin davranışlarını, dışsal temasların ya da ilişkilerin kontrol ettiğini söylemek mümkündür. Dışsal motivasyonun bu düzeyindeki kişilerin, davranışlarını kendi istemelerinden ziyade dış baskılara göre düzenlediği görülmektedir.⁸⁸ Kısaca dışsal motivasyon- dış düzenleme düzeyinde olan bireyler, bir ödül kazanmak ya da baskıdan kaçınmak için eylemde bulunurlar. Bu bireyler esasen davranışı gerçekleştirmeye mesafeli ve isteksiz haldedirler. Bu duruma örnek olarak bir öğrencinin sınavlardan bir gün önce çalışmasını ve gerekçe olarak da anne babasının kendisini sınava çalışma konusunda zorladığını söylemesi verilebilir.⁸⁹ Başka bir durumdaki öğrencinin derste bir problemi çözebilmesi halinde ek puan alması ya da çözemediği durumda ise öğretmenin ona eksi puan vermesi gibi nedenlerle davranışlarını düzenlemesi bu motivasyon düzeyine örnek gösterilebilir.⁹⁰ Bu örneklerdeki öğrencinin, kendisi dışındaki güçler tarafından kontrol edildiği ve davranışa yönlendirildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dışsal motivasyonun -dış düzenleme boyutunda olan bu öğrencinin davranışlarını dışsal olarak düzenlendiği görülmektedir.

1.2.2.2. İçe Yansıyan Dışsal Düzenleme

Dışsal motivasyonun ikinci şekli olan içe yansıyan dışsal motivasyonda davranışı yapmaya yönlendiren nedenler, birey tarafından zamanla içselleştirilmeye başlanır. Ancak bu nedenler her ne kadar birey tarafından içselleştirilse de geçmişte yaşadıkları olayların etkisiyle motive oldukları için dışsal motivasyonun alt boyutunda değerlendirilirler. Başka bir ifadeyle içe yansıyan dışsal motivasyon, bireyin gerçekleştirdiği davranışı bir parça benimseyerek, yapmayı kendisi istemiş gibi

⁸⁸ Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation And Emotion*, 16, 165-185.

⁸⁹ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017; Deci, E. L. And 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.

⁹⁰ Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

hissetmesini ifade eder. Yani 'içe yansıyan' kavramı, davranış düzenlemelerinin kişi tarafından kabul edildiği anlamına gelir. Fakat davranışın kişi tarafından benimsenmesine rağmen hala dışsal bir kontrolün hissedilmesi durumu mevcuttur. Bu kontrol ve beklenti etmeni, kişinin davranışlarını düzenlemesinde belirleyici rol olmaktadır. Bu etmenlerin kişi üzerinde oluşturduğu baskı sonucu kişi yaşadığı endişe ve suçluluk duygusundan kaçınmak için harekete geçmektedir. Başka bir durumda ise birey davranışından övünme ya da doyum elde etme gibi isteklerin etkisiyle de hareket edebilmektedir.⁹¹ İçe yansıyan dışsal motivasyon durumuna örnek olarak bir öğrencinin sınava bir gün önceden çalışmaya karar vermesi ve gerekçe olarak da iyi öğrencilerden beklenen durumun böyle olduğunu düşünmesi durumu söylenebilir.⁹² Bir kadının seçimlerde oy kullanmasının vatandaşlık görevi olması sebebiyle bu davranışı yapması gerektiğini düşünmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

1.2.2.3. Belirlenmiş/Özdeşleşmiş Düzenleme

Dışsal motivasyonun üçüncü şekli "belirlenmiş/özdeşleşmiş düzenleme"dir. Buradaki 'belirlenmişlik' ifadesinden maksat, kişinin davranışları için amaç belirlemesi ve eylemlerinde biraz daha özerk davranabilmesidir. Kişi, artık değerli olarak değerlendirdiği davranışı "tercih etme" duygusuyla hareket eder. Dolayısıyla belirlenmiş dışsal motivasyon türünde eylem birey için anlamlı ve kıymetli bir hal almıştır. Bu süreçte birey artık eylemde bulunmayı sanki kendi seçimiymiş gibi benimsemeye başlar. Bu durumda söz konusu davranışı yapmak zorunda olduğunu düşünmesinden ziyade, davranışın önemini hissetmesi ve davranışı değeri ile özdeşleştirilmesi gibi nedenlerden dolayı davranışı sergilemeye yönelir. Özetle kendine bir hedef belirleyen öğrenci, belirlediği davranışın hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağını bilincindedir. Bu yüzden o davranış onun için bir anlam kazanmıştır.⁹³ Bu duruma örnek olarak öğrencinin sınavlardan bir gün önce çalışmaya karar vermesi,

⁹¹ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 49.

⁹² Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017; Deci, E. L. And 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.

⁹³ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 50.

gerekçe olarak da sınavların kendisi için önemli olduğunu söylemesi verilebilir.⁹⁴ Bir diğer örnek de matematik ders notlarına sınavdan önce tekrar göz atmak isteyen bir öğrencinin bir saat erken kalkmaya karar vermesi ve bu davranışının hedefine ulaşma yolunda önemli olduğunu hissetmesi verilebilir. Zira bu örnekte öğrencinin davranışını “belirleme” yoluyla düzenlediği görülmektedir. Bu dışsal motivasyon türünde bireylerde içe alınmış düzenlemeye göre daha fazla özerklik (öz-belirleme) yaşandığı söylenebilir.⁹⁵

1.2.2.4. Bütünleşmiş Düzenleme

Bütünleşmiş düzenleme, değer ve kuralların birey tarafından özümsemesi ya da kendisiyle bütünleştirilmesi sonucu sergilediği davranışlardır. Bütünleşmiş düzenleme, kişinin ihtiyaçları ve değerleri arasındaki ilişki doğrultusunda yeni davranış düzenlemeleri yapmasını gerektirir. Özetle bütünleşme, bireyin ileri düzeydeki davranışsal düzenlemeleri benimseyip benliğine katması anlamına gelmektedir.⁹⁶ Birey, hedeflerini içselleştirmesi sonucu davranış düzenlemelerini gerçekleştirir ve böylece öz-belirleme meydana gelir. Kendi ihtiyaçları ve değerleri açısından bir davranışı anlamlı bulup o davranışı yapmayı seçtiğinde bütünleşme sağlanmış olmaktadır.⁹⁷ Dolayısıyla bu boyutta dışsal motivasyonun birey tarafından içselleştirilmesi durumu söz konusudur. Bütünleşmiş düzenleme, davranışın nedenselliği olan dış etkilerin artık birey tarafından özümsemiş olduğunu ifade etmektedir. İçselleştirme ve bütünleşmiş düzenleme sonucunda birey davranışı sergilemeyi kendisi istemiş ve tercih etmiştir. Başka bir ifadeyle davranışı "öz düzenlenmiş"tir.⁹⁸ Bu motivasyon düzeyinde olan öğrencinin “Ben kütüphanede ders

⁹⁴ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education, *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017; Deci, E. L. and 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.

⁹⁵ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 50.

⁹⁶ Ryan, R. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-79.

⁹⁷ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 50.

⁹⁸ Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation And Emotion*, 16, 165-185.

çalışmaktan ve öğrenmekten gerçekten keyif alıyorum.” şeklindeki ifadesi bu aşamaya örnek olarak verilebilir.⁹⁹

İnsanlar buldukları sosyal çevre içinde mevcut olan değerleri içselleştirme ve davranışlarını sosyal ortama göre düzenleme eğilimindedirler. Bütünleştirme, bütün insanlarda var olan bir yetidir. Ryan, aktif olarak sosyal ortamlarda bulunan insanların başarılı olabilmek için topluma hakim olan değerleri ve bu değerlere bağlı olarak yapılan düzenlemeleri içselleştirmeleri gerektiğini, bu değerleri kendileriyle özdeşleştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre bu değerleri içselleştirmenin imkânı, kişilikle bütünleştirme sonucu ortaya çıkmaktadır.¹⁰⁰

Bütünleşmiş düzenleme, içsel motivasyona en yakın aşama olarak kabul edilir. Fakat davranışın nedenselliği hala dış etmenler kaynaklı olduğu için bu düzey yine dışsal motivasyon yapısı altında değerlendirilir.¹⁰¹ Bütünleşmiş düzenleme boyutundaki birey, davranışı gerçekleştirme sürecinde üst düzey istenç göstermekte ve değer duygusu yaşamaktadır. Bütünleşmiş düzenlemenin, içsel motivasyon ile büyük oranda benzerlik göstermesi bu özelliği sebebiyledir.¹⁰²

Başaran, bireylerin amaçlarına yönelik hedef davranışlarını gerçekleştirmede çaba göstermesinde dışsal motivasyonun da etkili olduğunu, ancak bu etkinin, içsel motivasyonda olduğu gibi süreklilik göstermediğini ifade etmektedir. Çünkü insanın çabasının süreklilik göstermesi için, devamlı olarak insanda istek oluşumunu sağlayacak dışsal etkilerle güdülenmesine ihtiyacı vardır.¹⁰³ Ryan yaptığı araştırmada, içsel motivasyonla elde edilmiş öğrenmelerin, dışsal motivasyonla gerçekleşmiş öğrenmelerden daha üstün olduğunu bulgulamıştır.¹⁰⁴ Başka bir araştırmada ise çocukların öğrenmeleri üzerindeki kontrolü sağlamak için kullanılan ödüllerin, çocukların öğrenme sürecinde onların içsel motivasyonlarını olumsuz etkilediği ifade

⁹⁹ Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

¹⁰⁰ Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Nebraska Symposium On Motivation: Developmental Perspectives On Motivation*, edited By J. Jacobs. Lincoln, NE: University Of Nebraska Press. 40, 3-56.

¹⁰¹ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M, Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *educational and psychological measurement*, 52, 1003-1017 ; Deci, E. L. and 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.

¹⁰² Ryan, R. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-79.

¹⁰³ Başaran, *Örgütsel davranış*, 30.

¹⁰⁴ Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 43(3), 450-461.

edilmiştir.¹⁰⁵ Özetle, içsel motivasyonla davranışa yönelen öğrencilerin aksine, dışsal etkilerle güdülenen öğrencilerin, dışsal etki ortamdaki uzaklaştığında öğrenmeye olan ilgilerinin zamanla azalacağı ve çabalarının kısa süreli olacağı söylenebilir. İçsel motivasyon yaşayan öğrencilerin ise çabalarındaki süreklilik ile öğrenme kalitelerinin artması durumu söz konusudur.

1.2.3. Amotivasyon

İçsel ve dışsal motivasyon haricinde bir de harekette bulunma isteksizliği durumu söz konusudur ki bu durum literatürde, "amotivasyon" ya da "motivasyonsuzluk" olarak adlandırılır. Amotivasyon durumunda olan birey içsel veya dışsal bir istekle hareket etmemektedir. Amotivasyon, bireylerin, içinde buldukları koşullarla eylemlerinin sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamlandıramadığı ve bir davranışa karşı herhangi bir tepki göstermediği durumdur. Bu durum, davranışa bir anlam yüklememe, o davranışta bulunmak için kendini yeterli hissetmeme ya da doyum sağlayıcı bir kazanım elde edeceğine inanmamanın bir sonucudur.¹⁰⁶ Motivasyonsuzluk yaşayan birey, bir eylem için harekete geçme ve davranışa yönelme niyetinden yoksundur. Zira motivasyonsuzluk bir etkinliğe katılmayı tercih etmemek ve etkinliği gerçekleştirecek gücü kendisinde hissetmemek durumudur.¹⁰⁷ Birey çabaları sonucu kendisine herhangi bir kazanım sağlayacağına inanmıyorsa bundan dolayı eylemde bulunmaktan kaçınmaktadır.¹⁰⁸ Dolayısıyla motivasyonsuzluk durumu bireyin istediğini elde edemeyeceği düşüncesinden, davranışı gerçekleştirme konusunda kendini yetersiz hissederek özgüven eksikliği yaşamaktan veya davranışa bir anlam yükleyememekten kaynaklanabilir.¹⁰⁹ Nitekim Vallerand ve arkadaşlarının

¹⁰⁵ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 60.

¹⁰⁶ Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67; Schick, A. & Schwedes, H (1999). The influence of interest and self-concept on students' actions in physics lessons, *Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 444 836); Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

¹⁰⁷ Deci ve Ryan, Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. 54-67.

¹⁰⁸ Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. & Baron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331- 358.

¹⁰⁹ Deci, E. L. and 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.

da ifade ettiği gibi motivasyonsuzluk, bireylerin, kendi davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkiyi algılayamamasından kaynaklanan bir durumdur.¹¹⁰

Amotivasyon kavramı ile “öğrenilmiş çaresizlik” arasında özdeşim kurulabilir. İnsanlar amotive durumu yaşadıklarında vazgeçmişlik duygusuna kapılırlar ve yapılması istenilen eylemi gerçekleştirmeye gönüllü olmazlar. İstek ve irade eksikliği sebebiyle eyleme geçseler bile, söz konusu davranışı niçin sergilediklerini bilemez ve gereken anlam yükleyemezler. Bu nedenle amotivasyon kavramı, ilgi kuramama, negatif duygular ve kendini takdir etmemeye eşleştirilir.¹¹¹

1.3. Akademik Motivasyon

Başarı İhtiyacı Teorisi’nde insanların meslek kariyerlerinde en iyisi olma ve daima mükemmel olana ulaşma tutkularının altında yatan en önemli motive edici unsurun başarı elde etme ihtiyacı olduğundan bahsedilmektedir. Teoriye göre başarılı olma isteği ve başarısızlıktan kaçınma ihtiyacı bireyin motive olmalarında önemli rol oynamaktadır. Çünkü insanlar genel olarak kariyerlerinde başarılı olmak, takdir görmek ve herkes tarafından beğenilen kişi olmayı istemektedir. Hatta bu başarı ihtiyacının doğuştan potansiyel olarak mevcut olduğu ileri sürülür. Bu arzu nedeniyle insanların çoğunun, başarısız olmak veya başarısız biri olarak nitelendirilmekten büyük oranda baskı ve tedirginlik duydukları hissedilmektedir. Bu teoriye göre oluşan ihtiyaç kişide bir içsel uyarılma sağlayarak başarı güdüsünü (motivasyonunu) tetiklemektedir. McClelland, başarı motivasyonunun yaşayarak öğrenildiğine ve teorik olarak diğer motivasyon türleri ile aynı oluşum döngüsüne sahip olduğuna vurgu yapmaktadır.¹¹² Ayrıca başarı motivasyonu; bireyin ilgi alanlarında en iyisi olabilme arzusu veya mükemmelliğe ulaşabilme duygusu olarak tanımlanmaktadır. Ona göre başarı motivasyonu yüksek bireyler, karşılaştıkları problemlere çözüm arayışı içinde olurken kişisel sorumluluk almaktan çekinmeyip bir amaç doğrultusunda hareket etmektedirler. Bu kişiler gerçekçi ve ulaşılabilen hedefler ortaya koyarak bir limite

¹¹⁰ Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

¹¹¹ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 54.

¹¹² McClelland, D. (1955). *Studies in motivation*, New York: Appleton & Century & Crofts Inc., USA, 232.

kadar risk alabilmeyi göze alabilmektedirler.¹¹³ McClelland, insanların başarı ihtiyacı duygusunu yükselttikçe başarmanın öğrenilebileceğini ve insanlara da öğretilebileceğini savunmaktadır.¹¹⁴

Başarmanın öğrenilmesi ve bireylere öğretilmesi görevi günümüzde eğitim kurumlarına düşmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu başarı ihtiyaçları onların akademik motivasyonlarını uyarmaktadır. Bu akademik motivasyonun, birçok içsel ve dışsal faktöre bağlı olarak gerçekleştiği iddia edilmektedir. Bu faktörler bilinçli şekilde kontrol edilip olumlu yönde kullanılabilir olduğunda, meydana gelen akademik motivasyonun etkililiği artarak eğitimde başarılı sonuçlar elde edilebilir.¹¹⁵ Akademik motivasyon öğrencilerin öğrenim konularındaki ihtiyaçları, akademik anlamda kendini geliştirme isteği, bu süreçteki kararlılığı ve performansındaki dikkat düzeyi yani bireyin ilgilendiği konulara karşı sahip olduğu bakış açısıyla büyük oranda ilgilidir.¹¹⁶ Sahip olunan bu motivasyon türünde önemli olan öğrenim görülen alanda üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmek ve akademik süreç sonunda başarı göstermektir. Dolayısıyla akademik motivasyon, başarılı olmayı isteme ya da içinde bulunulan koşullar içerisinde performansını en verimli biçimde gerçekleştirme ihtiyacı olarak da ifade edilmektedir.¹¹⁷

Öğrenme ve motivasyon, akademik motivasyonun iki temel bileşenidir. Dolayısıyla akademik motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi sebebiyle eğitim kurumlarındaki önemi daha da önem arz etmektedir.¹¹⁸ Akademik motivasyon üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında sınıf ortamında öğrenci motivasyonlarındaki artışın daha fazla doyum ve başarı sağlayacağı yönündeki kanıtlar göze çarpmaktadır.¹¹⁹ Eccles ve arkadaşları araştırmalarında, öğrencilerin yüksek düzeydeki akademik motivasyonlarının, onların akademik başarılarıyla paralel bir doğrultuda olduğunu

¹¹³ Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları, 191.

¹¹⁴ McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand Reinhold. 45.

¹¹⁵ Güven, M. (2011). *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 89.

¹¹⁶ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 325.

¹¹⁷ Akademik Motivasyon, <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicmotivation.html>, Erişim tarihi: 18.09.2023.

¹¹⁸ Maria Teresa Cerezo Rusillo, Pedro Felix Casanova Arias, (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 99.

¹¹⁹ Kahyaoglu, M. ve Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, Cilt 3, (1), 38-49.

ortaya koymaktadır.¹²⁰ Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntemler, her ne kadar öğrencinin gelişim düzeyine uygun olsa da öğrencilerin öğrenim etkinliklerine katılmaya istek duymaması, öğrenme çıktılarının olumsuz veya düşük düzeyde sonuçlanmasına sebep olabilmektedir.¹²¹ Bu doğrultuda öğrencilerin kendisine akademik amaçlar belirlemesi, akademik bir bilince sahip olması, başarı odaklı olumlu yüklemeler yapması ve etkili öğrenme stratejileri geliştirebilmesi akademik motivasyon kapsamında değerlendirilmektedir.¹²² Bir anlamda akademik motivasyon, öğrencilerin her yönden gelişimini desteklemektedir. Kendi potansiyellerini okulda en etkili şekilde kullanabilmelerine katkı sağladığı için öğrencilerin bilişsel yapıları da gelişmektedir.¹²³ Çünkü akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler düzenli ve istikrarlı çalıştıkları takdirde başarılı olabileceklerine inanırlar. Bu anlayış doğrultusunda çalışmalarına devam eder ve daima performanslarını en üst düzeyde tutmaya özen gösterirler.¹²⁴ Akademik motivasyonu tam olarak sağlanamamış öğrencilerde ise derslere düzenli devam edememe, dersi dinlemeye odaklanamama, dikkat ve ilgisini arkadaşlarına veya ders dışındaki olaylara yöneltme, ödevlerle ilgili karşılaştığı güçlüklerle çözüm üretememe, derse karşı ilgisiz kalma gibi davranışlar gözlemlenmektedir.¹²⁵ Bu durumların gözlemlenmesinde öğrencilerin sahip olduğu huysuz mizaçlar, öğrenme yetersizlikleri, gelişimsel gerilikler, olumsuz eğilimler, düşük düzeyli yetenek ve kabiliyetler gibi karakteristik özellikler, yaşanmış başarısızlıklar, gerçeklikten uzak hedef belirlemeler gibi faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir.¹²⁶ Dolayısıyla akademik motivasyonu düşük öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin motivasyonu yüksek olan öğrencilere göre daha yavaş düzeyde ilerlediği iddia edilebilir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik motivasyonlarına etki ettiği düşünülen değişkenlerin bilinmesi, eğitimin niteliğinin artması açısından önemli

¹²⁰ Eccles, Wong & Peck, Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents, 421.

¹²¹ Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175.

¹²² Güven, *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. 89.

¹²³ Eggen ve Kauchak, *Educational psychology* (5. Baskı).

¹²⁴ Brown, B. M. (2009). Academic motivation: Strategies for students. *The National Association of School Psychologists Newspaper*, Volume: 38, No: 1, Bethesda, USA, s. 1.

¹²⁵ Bayraktar, V. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3):1095-1096. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>

¹²⁶ Brown, Michael B.(2009).Academic motivation: Strategies for students. *The National Association of School Psychologists Newspaper*, Volume: 38, No: 1, Bethesda, USA, 1.

görülmektedir.¹²⁷ Özcan ve Karaca'ya göre akademik motivasyon cinsiyet farklılıkları, aile ortamı ve ebeveyn tutumları, okul ortamı, kişisel çevre, arkadaşlarla yakın ilişkiler, öğretmen öğrenci ilişkilerinin yanı sıra kişisel ilgiler, ihtiyaçlar ve istekler gibi içsel ve dışsal birçok faktör tarafından etkilenmektedir.¹²⁸ Dolayısıyla, genel olarak motivasyonu etkileyen tüm faktörlerin, aynı zamanda akademik motivasyonu da etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilmektedir.¹²⁹ Bu sebeple bir eğitim kurumunda akademik başarının artması isteniyorsa öncelikle öğrencilerin akademik motivasyonuna olumsuz etki ettiği düşünülen değişkenlerin belirlenerek bu yönde önlem alınması gerekmektedir. Olumsuz etki yaratan içsel ya da dışsal faktörlerin ortadan kaldırılması öğrencilerin akademik yaşantılarının etkili olmasına ve başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır.¹³⁰ Dolayısıyla akademik motivasyonun, öğrencilerin eğitim ve öğretim yaşantılarındaki performans ve başarı düzeylerini, öğrencilerin yetenek ve yeterliliklerini geliştirmede etkili bir unsur olduğu söylenebilir.¹³¹

Özetle ifade etmek gerekirse akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim faaliyetlerine yön veren, öğrenmelerin niteliğini etkileyen, başarılı veya başarısız olunmasının nedeni olarak görülen çok önemli bir etkidir. Öğrencilerin akademik durumlarında başarmaya istekliliğin ne kadar etkili olduğu, hedefe ulaşma noktasında davranışlarına nasıl yön verdiği bireyin sahip olduğu akademik motivasyon düzeyi ile yakından ilgilidir.¹³² Konusu akademik motivasyon olan çalışmalar incelendiğinde, akademik motivasyonun, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde biçimlendiren, başarıyı hedef göstererek öğrenciyi bu doğrultuda tetikleyen bir güç olarak açıklandığı görülmektedir.¹³³ Dolayısıyla en kısa tanımıyla akademik motivasyon, öğrencilerin

¹²⁷ Sıcak ve Başören, Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). 550.

¹²⁸ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 326.

¹²⁹ Güven, M. (2011). *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 89.

¹³⁰ Karataş, H, & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 7(4), 984.

¹³¹ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 326.

¹³² Buharalı, D.(2021). *Kültürel zekânın akademik motivasyon üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Karabük. 70.

¹³³ Kıran, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz- yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, 61.

ilgileri doğrultusunda bireylerin akademik çalışmalar yapmaya karar vermesi ve bu çalışmalara devam etmeye istek duyması olarak da ifade edilebilir.¹³⁴

1.4. Öğrenme ve Motivasyon İlişkisi - Motivasyonunun Geliştirilmesi

Motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmacı (Keller, Wlodkowski, Herzberg, Maslow, Mayo, Mecllland, Me Gregor, Likat, Luthans ve Wroom) öğrenme sürecinde motivasyonun öğrenmenin önemli bir ögesi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar sonunda elde edilen bulgular öğrenme sürecinde motivasyonun davranış ve öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermekle birlikte, öğrenme ortamlarında motivasyonun nasıl oluşturulması gerektiği konusunda kararsızlık yaşandığı bilinmektedir. Maslow'a göre kişide motivasyonu oluşturabilmek için öncelikle bazı temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. O, insanın temel ihtiyaçlarını 'fizyolojik, güvenlik, aidiyet ve statü kazanma' şeklinde ifade etmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanması durumunda ise kişide tatminsizlik meydana gelebilmektedir. Farklı durum ve zamanlarda, kişinin farklı davranışlar gösterdiği gözlenebilmekte, bunun nedeni ise insan güdülerinin zamanla değişkenlik göstermesi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca insanın zorunlu ihtiyaçlarını karşılayarak tatmin olma çabası halinde olması da farklı davranışlar göstermesinin gerekçesi olarak gösterilebilir. Zira aynı işi yapmalarına rağmen amaçları ve hedefleri farklı olan kişilere rastlanabilmektedir.¹³⁵ Bu durum kişinin kendinde oluşturduğu motivasyon düzeyi ile yakından ilişkilidir.

Motivasyonun öğrenme üzerinde etkisini destekleyen bir araştırmada Öncü'nün ifadeleri, motivasyonun artmasıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerin okula karşı daha fazla sempati besledikleri ve okul ortamında daha fazla mutlu oldukları yönündedir.¹³⁶ Sternberg ve Williams, öğrenmeye motive edilen öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmeye, öğrenmeye ve sınavlarda başarılı olma isteğine daha fazla eğilimli olduklarını ifade etmişlerdir.¹³⁷ Benzer şekilde Ratelle ve arkadaşları da yaptıkları araştırmada, yüksek düzeyde motivasyona sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin

¹³⁴ Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students- The German case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung, 2.

¹³⁵ Birkan, C.K. (2009). *Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 45.

¹³⁶ Öncü, H. (2004). *Motivasyon, sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi. 169.

¹³⁷ Sternberg, R. J, ve Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (İkinci Baskı). New Jersey: Pearson. ISBN-13: 9780205626076

daha düşük olduğu ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.¹³⁸ Bu bulgularda motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi ve öneminden hareketle öğretim programlarında motivasyonun nasıl geliştirileceğinin ve etkili olan unsurların neler olduğunun bilinmesi ihtiyacı doğmuştur.

Öğrenme sürecinin unsurları olan zaman, mekân ve kişilerin niteliklerine bağlı olarak sınıf atmosferi, öğretmen ve öğrenci özellikleri, aynı zamanda öğretim süreci ile motivasyonun geliştirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu durum, başarı ve motivasyon üzerinde sınıf atmosferinin etkili olduğu araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Örneğin Karşı, yaptığı araştırmada, öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ortamına ilişkin algıları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.¹³⁹ Bu durumda akademik başarıyı artırmak isteyen bir öğretmenin öncelikle sınıf ortamını düzenlemesi ve sonrasında etkili sınıf atmosferini oluşturması gerektiği söylenebilir. Nitekim Eggen ve Kauchak, sınıf atmosferini etkileyen temel faktörler arasında; güvenli ve donanımlı bir öğrenme ortamı, öğrenciyi öğrenmeye cesaretlendirme, öğrencide görev bilinci geliştirme ve sonunda öğrenciler üzerinde başarı beklentisi oluşturma gibi unsurları saymaktadır.¹⁴⁰

Sınıf atmosferini etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak etkili bir sınıf ortamı oluşturulduktan sonra öğrencilerin öğrenme öncesinde uyarılması ve istekli hale getirilmesi önem arz etmektedir. Öğrenmeye istekli hale gelmiş öğrencide bazı belirgin davranışlar gözlenmektedir. Stipek, öğrenmeye güdülenmiş öğrenci davranışları arasında; etkinliklere istekli olmak, daha fazla bilgi öğrenebilmek için konuya yönelik sorular sormak, öğrenilen bilgilerle gerçek hayat arasında bağlantı kurmaya çalışmak, etkinlikler esnasında gülümsemek veya halinden memnun davranışlar sergilemek gibi eylemleri saymaktadır.¹⁴¹

Sınıf atmosferi/iklimi değişkeni ile içsel motivasyon arasında yakın ilişki olduğunu düşünen Deci ve arkadaşları çalışmalarında çocukların sınıf ortamındaki özerkliklerini destekleyici sınıf iklimiyle onların içsel motivasyonları arasındaki

¹³⁸ Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. Ve Sen cal, C. (2007). Autonomous controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis, *Journal Of Educational Psychology*, 99 (4), 734-746.

¹³⁹ Karşı, F. (2012). *Orta retim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans Tezi, Dokuz Eyl l Üniversitesi, İzmir, 15.

¹⁴⁰ Eggen ve Kauchak, *Educational psychology windows on classrooms* (3. Baskı). 371.

¹⁴¹ Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya göre çocukların ifadelerinden, içsel motivasyonunun oluşturulmasıyla birlikte iyi oluş hali ve kendilik hissi için sınıf ikliminin önemli olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra özerk sınıf iklimi ve öğretmenin özerkliği destekleyici tutumunun, öğrencilerin içsel motivasyonlarının oluşturulmasında ve kendilik hissinin geliştirilmesinde etkili birer unsur olduğu söylenebilir.¹⁴² Bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma becerisine imkân sağlayan özerk sınıf iklimi atmosferinde, eğitim ortamındaki zamanın yapısı ve sınıfın fiziksel donanımıyla ilgili nitelikleri ön plana çıkarmaktadır. Özerk/serbest/açık sınıflar (open classroom), daha esnek şekilde yapılandırılarak diğer sınıflara veya çok amaçlı kullanılan salonlara açılabilir. Geleneksel sınıfların aksine, halka şeklinde düzenlenmiş veya farklı oturma biçimleri oluşturulabilmektedir. Ayrıca bu sınıf ortamlarının çocukların ilgi alanlarına göre matematik-bilim-sanat-tasarım materyalleri ile donatılması söz konusudur. Özerk sınıflarda eğitim gören çocuklar aynı anda farklı etkinlikler üzerinde çalışabilir ne zaman yapacakları konusunda kendilerini özgür hissederek kendi davranışlarını düzenleyebilirler.¹⁴³ Bazı araştırma sonuçları bu sınıf ortamlarının motivasyona yönelik olumlu etkilerine işaret etmektedir.

Örneğin Harter, çalışmasında özerk sınıflarda eğitim gören çocukların içsel motivasyonları ile geleneksel sınıflarda eğitim gören çocukların içsel motivasyon düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, açık ya da özerk sınıflarda eğitim gören öğrencilerin daha yüksek düzeyde içsel motivasyon yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır.¹⁴⁴ Solomon ve Kendall da geleneksel sınıflarda eğitim gören çocuklarla özerk sınıflarda eğitim gören çocukları karşılaştırmıştır. Özerk sınıflardaki çocukların geleneksel sınıflarda eğitim gören çocuklara göre daha yaratıcı, daha katılımcı ve işbirlikçi olduğunu, geleneksel sınıfların çocuklarının ise daha görev temelli ve akademik davranmaya eğilimli olduklarını bulgulamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, özerk olarak düzenlenen sınıflarda vakit geçiren çocukların, içsel motivasyon ve yaratıcılığının, geleneksel sınıflara göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.¹⁴⁵

¹⁴² Deci, E. L., Nezlek, J. and Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal Of Personality And Social Psychology Bulletin*, (7), 79-83.

¹⁴³ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 61.

¹⁴⁴ Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, (17): 300-312.

¹⁴⁵ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 61.

Özerk sınıflarda çocuklara kendilerini yansıtabilecekleri fırsatlar sunmak ve özerk davranışlar geliştirebilmelerini sağlamak, çocukların sosyal gelişimleri açısından önemlidir. Ancak özerk sınıf kavramı, çocukların tamamen kendi başlarına bırakılması anlamına gelmemekte ve çocukların her istediklerini yapmalarına izin verilmesi anlamını taşımamaktadır. Çocuklara özerk fırsatlar sunma, kendilerine aşırı hoşgörülü davranılmasını ummak ya da aşırı bağımsız hareket edebileceklerini sanmak anlamına da gelmemektedir. Öz belirleme kuramına göre özerklik, bireyi harekete geçirerek onun aktif olmasını gerektirmekle birlikte sosyal çevrenin beklentisi olan belirli kurallar içinde bireyin uyumlu çalışmasını da gerektirmektedir.¹⁴⁶

Özerk sınıflarda eğitim gören öğrencilerin içsel motivasyonu, öz benlik-öz saygıları ve bilişsel yeterlikleri hakkındaki algı ve inançları, öğretmen tutumlarıyla da ilişkilidir. Sınıfta öğrencilerdeki içsel motivasyonu sağlayarak öğrenciyi öğrenmeye cesaretlendirmek ve özerkliğe fırsat sunan sınıf atmosferini düzenlemek, öncelikle öğretmenlerin sorumluluğundadır. Deci ve Ryan, öğretmenin özerkliği destekleyici tutumunun, öğrencilerdeki içsel motivasyon ve öz saygıyı artırdığını, öğretmenin öğrenci davranışları kontrol edici tutumunun ise, motivasyon ve öz saygıyı azalttığını ifade etmiştir.¹⁴⁷ Bu araştırmaya benzer olarak Reeve ve arkadaşları da araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerinin özerkliğini destekleme ya da onları kontrol etme eğilimleri ve motive etme yöntemlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretmenler, ders esnasında öğrencileri daha çok dinlemekte ve daha az öğretimsel materyal kullanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yapmak ve öğrenmek istedikleri konularla ilgili onlara daha çok soru yönelterek öğrencilere daha az yönlendirici olmaktadır. Araştırmaya göre özerkliği destekleyici öğretmen özellikleri arasında problemlerin çözümlerini öğrencilere hemen verme konusunda daha dirençli olmaları ve öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmaya çalışmaları ifade edilmektedir.¹⁴⁸

Öğrencilerin özellikle ilgi duydukları derslere yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu bunun da başarıyı beraberinde getirdiğine yönelik bir kabul vardır. Araştırma sonuçlarının bu düşüncüyü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin

¹⁴⁶ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 61.

¹⁴⁷ Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press. 43-85.

¹⁴⁸ Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Gottfried, çocukların okuma, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi dört temel dersteki içsel motivasyonlarını ölçmek için geliştirdiği ölçekle elde ettiği verilerin analizinde, ders başarısıyla içsel motivasyon değişkeni arasında yüksek derecede pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁴⁹ Dolayısıyla içsel motivasyon ile akademik başarının yakından ilgili olduğu araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Buna ilaveten Gottfried 1982'de yaptığı bir araştırmada içsel motivasyon ve kaygı arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, sınıf atmosferinin olumlu olması, öğrencilerin sahip olduğu kaygı düzeyini azaltırken içsel motivasyon düzeylerini artırdığı söylenebilmektedir.

1.5. Eğitim Etkinliklerinde Sınıf Atmosferi ve Motivasyonu Artıran Eğitim Yöntemleri

Öğrencilerin eğitim ortamlarındaki okul yaşantıları yalnızca onların bilişsel yapı gelişimlerini değil aynı zamanda duygusal uyum ve psikolojik iyi oluşlarını da etkilemektedir. Okul, çocuklukların hem hayattaki ilk ve temel tecrübelerini elde edebileceği bir kaynak; hem de ebeveynleri olmadan sosyalleşme yaşayabileceği, özerklik kazanabileceği bir ortamdır. Dolayısıyla okullar, çocuklara yaşattıkları deneyimler sonucu onların değer kazanımları, problemlerle başa çıkma stratejileri, sosyal gelişim ve özsaygı gibi karakteristik özelliklerini biçimlendirerek her yönden gelişmelerine yardımcı olan kurumlardır.¹⁵⁰ Ancak okulların öğrencilerin gelişimlerine hizmet etmek için var olmasına rağmen her öğrencinin okulda aynı derecede sosyal gelişim gösteremediği, yeterli düzeyde değer kazanımları elde edemediği, bazı öğrenciler için akademik başarı sağlanırken bazı öğrencilerin başarısız olduğu gözlenmektedir.

Holt, "How children fail?" isimli kitabında, çocukların kendi başlarına başarısız olamayacaklarını, onların başarısızlığa itildiklerinden bahsetmektedir. Ona göre her çocuk azimli, inançlı, kararlı, idealist kaşiflerle karşılaşmayı ve keşfedilmeyi bekleyen birer gizli hazinedir. Yetenek ve potansiyelleri keşfedilemeyen öğrenciler ise zaman içinde öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini kaybetmektedir. Bunun sonucunda ise

¹⁴⁹ Gottfried, A. E. (1981). Measuring children's academic intrinsic motivation: A psychometric approach. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

¹⁵⁰ Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. 43-85.

öğretmenler, aileler ya da çevreleri tarafından "ders çalışmayan öğrenci, ilgisiz öğrenci, zeki öğrenci, başarısız çocuk" gibi etiketler veya tanımlamalar almaktadırlar. Hiçbir çocuk başarısız olmak için doğmamaktadır. İnsanda hep gelişmeye, geliştirilmeye eğilimli bir yön vardır. Bu eğilim olmasına rağmen okul hayatında öğrencinin gerilemeye başlamasının sebebi sorgulanmalıdır. Holt'a göre bunun sebebi, okullarda gerekli gereksiz olarak her bilginin, sabit bir düşünme sistematiği içerisinde müfredat kapsamında yoğunlaştırılmış olarak öğretilmeye çalışılmasıdır. Halbuki ona göre çocuklar merak ettikleri taktirde bir şeyler öğrenmeye isteklidirler. Bu sebeple okullarda verilecek eğitimin, öğrencilerin merakını uyandıracak ve bu merakı karşılayacak bir süreç şeklinde düzenlenmelidir. Verilecek eğitim, çocukların beş duyu organına hitap etmekle birlikte aynı zamanda onların altıncı hislerini de geliştirmeye yönelik olmalıdır.¹⁵¹

Benzer olarak Malone, öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını uyandıracak şekilde ders içi etkinliklerin düzenlenmesinden bahsetmektedir. O, etkinlik aşamasında ilgi çekici bir yöntem olarak öğrencilere hayal gücü ya da kurgu kullanmayı önermiştir. Bu yöntemle hayal güçlerini kullanarak zihinlerinde özgür deneyimler yaşamaları için çocuklara fırsatlar verilmesi gerekmektedir. Zira ona göre bu deneyimler sayesinde çocukların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere karşı yaratıcı ve özgün çözümler geliştirmeleri sağlanabilir. Malone böylelikle öğrencilerin, etkinliklerin kendilerine ilgi çekici ve merak uyandırıcı bölümlerine katılım sağladığında içsel motivasyonlarının artacağını ve daha fazla katılım göstereceklerini ifade etmiştir. Özerklik (Öz belirleme) kuramına göre etkinlikler sonucunda çocuklardan elde edilen geri bildirim olumsuz bile olsa öğrencide yüksek içsel motivasyon devam edebilmektedir. Hatta öğrenciden alınan olumsuz geri bildirim, öğrencinin bir sonraki etkinlikte nasıl daha iyi yapabileceğini anlamasına yardımcı olur.¹⁵² Olumsuz geri bildirimlerin bu yönüyle öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmaması, derslere etkin şekilde katılarak özgüvenlerinin artması, yanlışlarından yola çıkarak doğruyu öğrenebilmesi gibi olumlu kazanım durumları söz konusudur.

Wilbrandt ve Çakıroğlu'na göre derslerde öğrencilerde içsel motivasyonu artırmak için farklı bir yöntem olarak montessori yöntemi ile de etkinlikler

¹⁵¹ Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Dell. 3-180

(http://iwcenglish1.typepad.com/Documents/Holt_How_Children_Fail.pdf.)

¹⁵² Malone, T.W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 5, 333-369. http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2

düzenlenebilir. Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen ve kendi adıyla anılan montessori, öğrencilerin içinde buldukları ve bizzat organize ettikleri etkinlikleri, tecrübe ve iş birliği esasına uygun olarak oyun mantığı ile yönettikleri bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde amaç, öğrencilerde güçlü bir kişilik -özbenlik- ve özdenetimin gelişmesini sağlamaktır. Okul ortamında serbest çalışma etkinlikleri bu yöntemin merkezinde yer alır. Bu etkinliklerde çocuk ilgisi doğrultusunda etkinliğin hangi bölümünde yer alacağını, grup arkadaşı olarak kiminle çalışmak istediğini kendisi seçerek karar verme sorumluluğunu alır. Özgürce karar vermek eğitmen tarafından yönlendirilmemiş ve belirlenmemiş, içten gelen bir motivasyonla öğrenciyi bir çalışma disiplinine sokar. Bu şekilde etkinliklerin düzenlenmesi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaz olumlu bir sınıf atmosferi oluşmasını sağlar.¹⁵³ Bu bağlamda montessori yöntemi bireysel zekaya dayalı, çocuklarda yaratıcı problem çözme becerisini geliştiren bir yöntemdir. Ayrıca etkinliklerde kendi öğrenmelerini üstlenmesi sebebiyle sorumluluk almayı ve bağımsız düşünüp bağımsız hareket edebilmeyi öğretir.

1.6. Akademik Başarı

Başarı, en özlü ifadeyle istenen bir hedefe ulaşma yönündeki ilerlemedir. İnsan doğası doğuştan başarılı olmaya eğilimlidir. Gardner “Çoklu Zekâ Kuramı”nda başarısız çocuk olmadığını, keşfedilmemiş çocuk olduğunu vurgular. Yetenekleri ve potansiyelleri keşfedilememiş çocukların başarısızlığının nedeni, enerjilerini yanlış alanlarda harcayıp doğasına uygun olmayan alanlarda boşa çaba göstermeleridir. Çoğu zaman insanların yapabileceklerine olan duygu ve inançları başarılarını destekler. Fakat bu başarının sınırlarını, kendilerine olan inançlarının yanında kabiliyetlerinin doğası belirler.¹⁵⁴ Benzer şekilde Bandura da başarıyı elde etme yolunda bilişsel kapasitenin tek başına yeterli olmadığını bunun inanç ve özgüvenle desteklenmesi gerektiğinden bahseder. Nitekim Bandura’ya göre başarının bir kere zevkine varan bireyler, daha çok çalışmaya ve hedefe yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini geliştirmede ve bu kapasiteyi kullanmada isteksiz olmaları ise onların başarısını negatif yönde etkilemektedir. Başarıyı elde etme yolunda inanç ve

¹⁵³ Wilbrandt, Çakıroğlu E. (2007). *Montessori eğitim modeli kuram ve uygulama semineri ders notları*. Konya.

¹⁵⁴ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 70.

özgüvenini kaybeden insanlar, bu alanda yetenekli olsalar bile başarısız olmaktadır.¹⁵⁵

Akademik başarı, öğrencide var olan bilişsel beceri ve yeterliliği sonucu derslerde gösterebildiği performansın betimlenmesi veya çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Akademik başarı diğer bir ifadeyle öğrencinin okul başarısı, öğrencinin eğitim aldığı okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş hedef kazanımlara ulaşmada sarf ettiği ilerlemelerdir. “Akademik başarı” Türk eğitim sisteminde okullarda öğretimi yapılan derslerle ilgili yazılı, performans veya test puanlarının nicelik olarak ifade edilmesiyle, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerinin karşılığı olarak nitelendirilmektedir. Bireyin tüm hayatını akademik başarı ya da başarısızlık önemli ölçüde etkilemektedir.¹⁵⁶ Bunun bilincinde olan her öğrenci her okul düzeyinin sonunda yeterlilik ölçütü olarak yapılan sınavlara büyük bir disiplinle hazırlanmaktadır. Bu sınavlarda bazı öğrenciler başarı gösterirken bazı öğrenciler sınavda yeterlilik kabul edilen ölçüt puanı elde edemeyebilmekte ve bunun sonucu olarak akademik başarısı düşük öğrenci olarak nitelendirilmektedir. Akademik başarı üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, bu değişkenin sadece IQ düzeyi gibi sadece bilişsel değişkenlere bağlı olmadığını aynı zamanda ekonomik, sosyal ve psikolojik değişkenlerle de ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Başarısızlığa ilişkin nedenler ise veli ilgisizliği, düşük eğitim düzeyi ya da kültürel yoksunluğun yanı sıra düşük öz-yeterlik algısı, olumsuz benlik algısı ya da özerkliğe karşı hissedilen kontrol hissi gibi psikolojik faktörler şeklinde ön plana çıkmaktadır.¹⁵⁷

Konuya ilişkin bir araştırmada bireyi doğrudan etkileyen psikolojik faktörlerden akademik öz benlik, öz saygı; özerk akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak öz saygı ile akademik öz benlik arasında ve akademik öz benlik ile akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.¹⁵⁸ Bu bulgular yorumlandığında

¹⁵⁵ Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

¹⁵⁶ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 71.

¹⁵⁷ Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Hoge, D., Smit, E. & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2): 27-42.

¹⁵⁸ Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4), 551-572.

öğrenciler kendilerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarında, akademik alanda da kendilerini daha yeterli hissettikleri ayrıca yetenekleri ya da potansiyelleri hakkında olumlu düşünceler geliştirdikçe bunun sonucunda akademik başarılarının arttığı söylenebilir.¹⁵⁹

Başka çalışmalarda da benzeri sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Lee'nin Kore'li 7. sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin, öğrencilerin akademik motivasyonu, okula uyumu ve okul başarısına etkisi konusunu araştırmıştır. Lee, verilerin toplanması aşamasında öğrencilere okul uyumu, akademik motivasyon ve öğrencinin öğretmene güven temelli ilişkisi konusyla ilgili testler uygulamıştır. Akademik başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Lee, çalışmasının sonunda öğrencilerin öğretmenleriyle sahip olduğu güven temelli ilişkinin, onların akademik motivasyon, akademik başarı ve okuldaki sosyal uyumları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu bulgusunu elde etmiştir.¹⁶⁰ Hattie, akademik başarı üzerinde etkisi olan değişkenlerle ilgili literatürdeki çalışmalar üzerinde yaptığı meta analizinde, araştırmacıların akademik başarı ile ilişkili çok farklı değişkenler üzerinde çalıştığını gözlemlemiştir. Hattie, öğrenciyi etkileyen ev ve okul alanları dahil; öğrenci, öğretmen ve öğretmen stratejileri, okulda verilen eğitim, öğretim programı (müfredat) gibi etkenleri değerlendirdiği sınıflandırmasında 138 farklı değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.¹⁶¹

Hattie'nin, akademik başarıyı etkileyen "Öğrenci" kategorisinde, öğrencinin "doğum ağırlığı, öz yeterlik, okul öncesi programlara katılmış olma durumu, önceki başarıları, derslere karşı geliştirdiği tutum, kaygı, kültürüne pozitif bakış açısı, hedefler, sağlık durumu, kullandığı ilaçlar, kişilik ve cinsiyet" gibi çok çeşitli değişkenler yer almıştır. Hattie'nin, akademik başarıyı etkileyen öğretmen kategorisinde ise "öğretmenin mesleki gelişmişliği, aldığı eğitim, öğrencisiyle arasındaki ilişki, öğretmenin iletişime açık olması ya da net duruşu ve öğrencileri etiketlemeyişi" gibi değişkenler değerlendirilmiştir. Okul ile ilgili değişkenlerin yer aldığı kategoride "okulun fiziki yapısı, sınıfların planlanması, mali destek, okul

¹⁵⁹ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 71.

¹⁶⁰ Lee, S. J. (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.

¹⁶¹ Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge. 39-129.

yöneticileri, sahip olunan imkanlar ve dini okullar" yer almıştır. Hattie'nin meta analiz sonuçlarında üzerinde en çok çalışılan konu 'akademik başarı ile okulda verilen eğitim arasındaki ilişki'nin olduğu anlaşılmıştır. Hattie'nin çalışmasındaki eğitim kategorisinde, "uzaktan eğitim, web öğrenme, ev ödevi, problem temelli öğrenme, bireyselleştirilmiş eğitim, ölçme-değerlendirmenin sıklığı, işbirlikçi öğrenme, simülasyon, bilgisayar destekli öğrenme" gibi değişkenlerin akademik başarıyla ilişkisinin başka araştırmalara da konu olduğu görülmektedir. "Program" kategorisinde, "tekrarlı okuma programı, yazı programları, değer eğitimi programları, anlama programları, görsel algılama programları, oyun programları, yaratıcı programlar, sosyal beceri programları ve yabancı dilli programlar" gibi değişkenler yer almıştır. Son olarak Hattie'nin kategorize ettiği "ev" bölümünde ise, "ailenin yapısı, aile katılımlı ev ziyaretleri, sosyoekonomik durum, evin bulunduğu çevre, televizyon ve ailenin esenlik politikaları" değişkenleri bulunmaktadır.¹⁶²

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların uzun yıllardır akademik başarıyla ilişkili olabileceğini düşündükleri farklı değişkenler üzerinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında bu değişkenlerden bazıları akademik başarıyla yüksek derecede ilişkili görülürken bazıları akademik başarıyla zayıf ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Sonuç itibarıyla bugüne kadar üzerinde çalışılan tüm değişkenler akademik başarının birer yordayıcısı olarak kabul edilmektedir.¹⁶³

1.7. Ahlak Tanımı

İngilizce'de, "moral", "ethic", "character" ve "principle" gibi kavramlarla karşılık bulan ahlak kavramı, 'iyi ile kötü arasındaki fark, doğru ve yanlış davranışlarla ilgili kurallar bütünü ve bireylerin doğru ile yanlış arasındaki farkı anlamlandırabilme yeteneği' olarak tanımlanmıştır.¹⁶⁴ Fakat moral, ethic, karakter ve principle kavramları, İngilizcede yakın anlamlı olmakla birlikte aralarında anlam farklılıkları olan kavramlardır. Bu sebeple İngilizcede ahlak kelimesinin karşılığı olarak daha çok

¹⁶² Hattie, *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. 39-129

¹⁶³ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 73.

¹⁶⁴ Oxford, (1985). *Resimli İngilizce-Türkçe sözlük* (1. Baskı). Ed. Resuhi Akdikmen, İstanbul: Güneş Yayınevi. 1109.

“moral” kavramı kullanılmaktadır.¹⁶⁵ Arapçada hulk kelimesinin çoğulu olup bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışı ifade eden Ahlak kavramı,¹⁶⁶ insanın kendi arzusu ile bir hizmete yönelik iyi davranışlar sergileyip kötülükten uzak kalmaya çalışması anlamına gelmektedir.¹⁶⁷ Bu tanımlardan hareketle ahlak kavramının yapılması güzel, iyi ve uygun olan davranışları ifade ettiği söylenebilir.¹⁶⁸

TDK’ da bir toplum arasında kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimi ve kuralları olarak tanımlanan ahlak kavramı, insanların belirli kurallara göre diğer canlılarla ortaya çıkan ilişkilerinin bütünü ve bu ilişkilerin aracılığıyla davranışlarını düzenleyip anlamlandırdıkları ilke, norm, kural ve değerler bütünü olarak da ifade edilmektedir.¹⁶⁹

Özalp’e göre ahlak, bireylerin mizacı, tutumu, tabiatı ve davranışlarıdır. Aynı zamanda ahlak toplumda uyulması gerektiği düşünülen, iyi ve düzenleyici olduğu kabul edilen kurallar bütünüdür. İnsanların ahlak kurallarına göre hareket ettiğinde toplum olarak mutlu ve huzurlu olunacağına inanılır. Bu durum insanlar için erdemli yaşamak olarak da ifade edilir.¹⁷⁰ İnsanın bir amaca yönelik olarak bireyin kendi iradesi ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak kalmayı tercih etmesi durumu olan ahlak, toplum içinde en iyi hareket tarzının ne olduğunu belirlemeye çalışır. Yani toplum için iyi olan, güzel olan, yapılması uygun görülen doğru eylemleri belirleyen bir kavramdır.¹⁷¹ İslam düşünce tarihinde büyük öneme sahip olan Gazali de ahlakı, “İnsan nefsinde yerleşen öyle bir melekedir ki, hiçbir fikri zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan, bu meleke sayesinde eylemler kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar” şeklinde ifade etmiştir.¹⁷² Yani Gazali ahlakı insanda karakter özelliği olan bir yeti şeklinde tanımlamıştır.

Genel anlamda ahlak, “herkes için iyi ve doğru olduğu düşünülen genel-geçer norm olarak ya da belli bir yaşam anlayışından ortaya çıkan, mutlak kabul edilen davranış kuralları bütünü olarak tanımlanmaktadır. Birey bazında düşünüldüğünde ise ahlak; “bir kimsenin olumlu niteliklerini ya da kişiliğini tanımlayan olumlu tutum, huy

¹⁶⁵ Redhouse, (2009). *Büyük El Sözlüğü İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce Sözlük* (29. Baskı). İstanbul: Redhouse Yayınevi. Longman. Dictionary of Comtemporary English. Harlow. 284.

¹⁶⁶ Gündüz, M. (2005). *Ahlak sosyolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara. 2.

¹⁶⁷ Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Dem Yayınları. İstanbul. 15.

¹⁶⁸ Peker, H. (1998). *Din ve ahlak eğitimi psikolojik ve metodolojik esaslar*. Aksi Seda Matbaası. Samsun. 183.

¹⁶⁹ Cevzici, A. (2002). *Etiğe giriş* (1. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınevi. 2.

¹⁷⁰ Özalp, H. (2017). *İslam felsefesinin 100’ü* (1. Baskı). İstanbul: Otto Yayıncılık. 96.

¹⁷¹ Peker, *Din ve ahlak eğitimi psikolojik ve metodolojik esaslar*. 183.

¹⁷² Gazali, (1334). *Hucetu’l-İslam, Zeynu’d-Din, Ihyau Ulumi’d-Din*. Mısır. Beyrut. 53.

ve davranışlar bütünü,” şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca insanların yaşarken kendilerine rehber edindikleri ilkeler bütünü veya kurallar toplamı olarak da tarif edilir.¹⁷³

Ahlak ile ilgili toplam ilkeler ve kurallar sistemleşerek ahlak bilimini oluşturmaktadır. Ahlak bilimine ise ahlak felsefesi/ etik adı verilir. Ahlak felsefesi/ etik belirli bir toplumun belirli bir döneminde bireysel ve toplumsal davranış kurallarını ortaya koyan bilimdir. Etik, hayatımıza şekil vererek tercih ve davranışlarımızı doğruluk- yanlışlık, iyilik, kötülük, hak, görev ve sorumluluk bağlamında değerlendiren, hangi hayatın yaşanmaya değer, iyi bir hayat olduğunu ilkeleriyle belirleme amacını taşıyan normatif bir disiplindir.¹⁷⁴

Ahlak, insanın kişiliğine yerleşmiş bir şekil ve görünümünden, yani insan benliğinde uzun bir dönemde meydana gelen bir oluşum ve şekillenmeden ibarettir. Bu oluşum ve şekillenme, insanın hem iç dünyasını, hem de dışa yansıyan eylemlerini düzenler. Böylelikle insanın düşünce ve davranışları doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkar.¹⁷⁵ Güngör’e göre ahlak kişide benlik bilincini geliştirmektedir. Ahlak bireyin kendi kişiliğini diğer insanlardan ayrı olarak fark etmesine yardımcı olup diğer insanlarla ilişki kurabilmesini sağladığı gibi kendi benliği ile de sürekli bir iletişim içinde olduğunu fark etmesini sağlamaktadır. Bu iletişim sayesinde ahlak, karşılıklı etkileşim halinde olunup toplumun kişiden beklediği ve kişinin de toplumdan beklediği davranışların bütünü olarak tarif edilir.¹⁷⁶ Bu anlamda bireye herhangi bir zorlama olmaksızın içten, doğal ve kendiliğinden ortaya çıkan düşünce ve davranışlara ahlak denir. Eğer insandaki kişiliğin oluşması sonucu doğal olarak ortaya çıkan bu düşünce ve davranışlar toplumun benimsediği inanca, ilke, norm, gelenek ve adetlerine uygun ise, onu güzel ahlak; değilse çirkin (kötü) ahlak olarak tanımlamak mümkündür.¹⁷⁷

Ahlak öncelikle her toplumun kendine özgü yaşayış biçimini temsil eder. Ahlak, ideal kabul edilen yaşayış düzenini oluşturmak için toplumun üyeleri tarafından iyi olan değerleri benimseyerek onları davranış haline getirmeyi ve kötü olanlardan uzak durmayı gerektirir. Zamanla yapılması doğru olan, insanlara faydalı görünen davranışların benimsenip topluma zarar veren davranışlardan uzaklaşılması

¹⁷³ Gündüz, T. (2002). *İslam, gençlik ve din eğitimi*. Bursa: Düşünce Kitabevi.195.

¹⁷⁴ İrzık, G. (2001). *Ahlaki tartışmak ve yaşama, iş ahlakı, ahlak felsefesi*. Görüş Dergisi. 18-20.

¹⁷⁵ Özyılmaz, Ö. (2003). *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*. Pınar Yayınları. 108.

¹⁷⁶ Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları. 71.

¹⁷⁷ Özyılmaz, *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*, 108.

sonucu uyulması gereken ideal kurallar belirlenir. Bu kurallar sonucunda toplumu oluşturan her bireyin hayatında iyi olanı isteyip benimsemesi, kötü huylardan ise uzak durması sonucu davranışsal alışkanlıklar meydana gelir. İyi ve doğru olanı yapmak, davranışları bunlara göre düzenlemek ve bu niteliklere uygun bir yaşayış biçimi geliştirmek insanlar için ahlaki bir hareket tarzı olarak değerlendirilir.¹⁷⁸

Ahlakın zamandan ve kültürden kültüre değişen bir özelliği vardır. Bir bölgede hoşgörü ile karşılanan herhangi bir davranış, başka bir kültürde kabul edilemez bir şey olarak değerlendirilebilir. Müslümanlar için Kurban Bayramında bir inek kesmek ibadet olarak sayılırken; Hindistan’da Brahmanlar için inek kutsal bir hayvan olarak görülmekte ve bir ineğe hizmet etmek ve ona saygı duymak bu kültürde zorunlu bir davranış olarak kabul edilmektedir. Ayrıca Brahmanlar için bir ineği öldürmek ya da onun etini yemek suçların en büyüğüdür. Japonların intihar töresine göre bir hata yaptıklarında kaybettikleri saygınlıklarını kurtarmak adına harakiri adını verdikleri intiharla ölümü onurlu bir davranış olarak görmelerine karşın, Müslümanlar için intihar istisnası olmayan, kabul edilemez büyük bir günah olarak değerlendirilmektedir. Bu ifadelerden hareketle ahlaki fikirlerin ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve zamanla değişebildiklerini, aynı ülkenin farklı bölgelerinde bile çeşitlilik arz ettiği söylenebilir.¹⁷⁹

Evrende akıl sahibi olup akılcı ölçütlere göre kendi duygu, düşünce ve davranışları hakkında doğru veya yanlış gibi değerlendirmeler yapabilen kendi kendine yasalar koyabilen ve o yasalara uygun hareket edebilen tek varlık insandır. Bu yüzden ahlak bilimi, ahlaki davranışın sorumlusu gördüğü insanı, onun akıl, vicdan ve irade gibi ahlaki yetilerini; öfke, şehvet veya merhamet gibi duygularını ve bu unsurlardan kaynaklanan faziletlerini inceler. Bu duygu ve yeteneklerden ahlaki yaşama olarak faydalı kabul edilenleri geliştirmenin, zararlı olduğu düşünülenlerin de iyileştirmenin metotlarını araştırır. Bu noktada ahlak bilimi, özellikle psikolojinin verilerinden yararlanır.¹⁸⁰ Psikoloji verilerinde ahlak kavramının ise daha çok “ahlaki davranış” şeklinde ele alındığı görülmektedir.¹⁸¹

¹⁷⁸ Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 12.

¹⁷⁹ Erken, *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. 13.

¹⁸⁰ Aydın, *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*, 16.

¹⁸¹ Çiftçi, N. (2003). Kohlberg’ in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi*, 1 (1), 45.

Literatürde ahlak kavramı üzerine çok çeşitli tanımların yapılması, ahlak konusunun farklı bilimlerin kesişim alanında bulunması sebebiyledir. Karaman'a göre psikolojiyi ahlaktan, ahlakı felsefeden ve dinden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir.¹⁸²

1.8. Ahlaki Gelişim

Ahlaki gelişim kavramı literatürde üç felsefi öğretinin izahı doğrultusunda tanımlanmaya çalışılmıştır. Birinci felsefi öğreti St. Augustine ve onun gibi düşünen teologlar tarafından geliştirilmiştir. Bu öğretiye göre birey doğuştan günahkâr olarak doğmaktadır. İkinci öğreti, John Locke tarafından iddia edilmiştir. John Locke'a göre bireyler nötr bir şekilde dünyaya gelir ve ahlaki davranışlarını çevresel faktörlerin etkisiyle doğru veya yanlış yönde şekillendirmeyi tercih eder. John Locke'un bu öğretisinin günümüzde öğrenme kuramını yansıttığı görülmektedir. Üçüncü öğreti ise Jean Rousseau tarafından geliştirilmiştir. Jean Rousseau, öğretisinde çocukların saf ve temiz olarak dünyaya geldiklerini, ancak yetişkinlerin müdahalesi ile davranışlarını ahlak dışı olarak şekillendirdiğini iddia etmiştir.¹⁸³ Yani bireylerin davranışlarının şekillenmesinde yine dışardan çevresel etmenlerin etkisi söz konusudur.

Literatürde ahlaki gelişim; bireylere, doğru ve yanlışla ilgili ölçütler arasında ayırımıda bulunma gücü kazandıran ve bireyleri toplumsal davranış bakımından günden güne daha yeterli hale getiren olgunlaşma sürecidir.¹⁸⁴ Ahlak gelişimi, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine paralel olarak zaman içerisinde sahip oldukları değerler sistemini oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle ahlaki gelişim, bireylerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin sürekli değişim ve gelişim halinde olduğu bir örüntü halidir.¹⁸⁵

İnsan, yaşamı boyunca kendisine etki eden birçok faktörün etkisiyle bazı karakteristik özellikleri kazanmaktadır. Öncelikle kişinin doğuştan getirdiği kalıtsal özellik, yetenek ve potansiyelleri ile yetiştiği aile ortamında edindiği alışkanlıkların bu süreçte etkisi büyüktür. Bunun yanı sıra sosyal çevresinde gerçekleşen ve tanık olduğu

¹⁸² Karaman, H. (2013). *İslam ahlak filozofları* (1. Baskı). M. S. Saruhan (Ed.). İslam ahlak esasları ve felsefesi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları. 171.

¹⁸³ Burger, J. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları. 19.

¹⁸⁴ Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları. 17.

¹⁸⁵ Kök, M. ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, Kış 2017, Cilt 6, Sayı 18, 713.

olayların bilinçaltında bıraktığı izler, dolaylı öğrenmeler, anne - baba ve öğretmen telkinleri, toplumun genel ahlak anlayışı ve o kişinin benimsediği ahlak anlayışı gibi faktörlerin de kişinin karakterinin şekillenmesinde etkileri vardır.¹⁸⁶

Ahlaki gelişimin kişilik gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturduğu iddia edilmektedir. Kaya'ya göre ahlâk gelişimi, kişilik gelişiminin ayrılmaz bir parçası olup kişiliğin bir alt sistemini oluşturur. Bu gelişim benlik gelişimi olarak ilk önce ergenlik ve gençlik dönemlerinde ortaya çıkar ve hayat boyu daha da belirgin hale gelerek devam eder."¹⁸⁷ Bireyin karakterinin şekillenmesi üzerinde büyük etkisi olan ahlaki gelişim, bilişsel gelişime paralel olarak bireyin sosyal çevreyle olan etkileşimi kapsamında ilerlemektedir. Dolayısıyla, ahlak; bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler gerektiren, birbiriyle iç içe geçmiş çok boyutlu kompleks bir yapıdır.¹⁸⁸ Doğuştan ahlak sahibi olunmamakla birlikte¹⁸⁹ insan; biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimi bakımından ahlaklı bir kişilik sahibi olmaya yatkındır.¹⁹⁰ Dolayısıyla birey ahlakî özellikleri, büyüme ve gelişme süreçlerinde sonradan yaşantılar ve eğitimler sonucunda kazanır. Bu bağlamda ahlaki gelişim, bireyin topluma dengeli bir uyum sağlayabilmek için kendi değerler sistemini oluşturma süreci olarak ifade edilebilir.¹⁹¹

Satı Bey'in ifade ettiği gibi doğuştan ahlak sahibi olunmamakla birlikte, bebeklik dönemde (0-2 yaş) çocuğun ahlaki davranışı gerçekleştirilmesi beklenemez. İlk çocukluk (3-6 yaş) dönemine geçildiğinde ise çocuğun kendi başına ahlaki bir anlayış geliştirebilecek olgunlukta olmadığı gözlemlenir.¹⁹² Çocuk 4-5 yaşlarında davranışın nedenlerini bilmemekle birlikte, iyi ve kötü davranışların var olduğunu öğrenmeye başlar. İyi ve kötü davranışların ayrımının artık yapılmaya başlanması çocuğun gerekli olan ahlaki olgunluğa ulaşmasından değil, ebeveynlerinin isteklerinin bu yönde olmasındandır. Çocuğun yanlış bir davranışta bulunduğu anda anne ve babasının kendisine karşı duyulan sevgisini kaybedeceğini düşünmesi ruh dünyasında bir çeşit uyarıcı haline gelmiştir. Böylece dışsal uyaranların yani anne-babanın, çocuğun iç

¹⁸⁶ Peker, *Din ve ahlak eğitimi psikolojik ve metodolojik esaslar*. 221.

¹⁸⁷ Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlâki yargı üzerindeki etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:4, 85.

¹⁸⁸ Afat N. ve Türk E. (2018). Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerdeki ahlak gelişimi kavramının incelenmesi. *İbad Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı.2, 430.

¹⁸⁹ Satı Bey, M. (2002). *Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar*. Der. Kafadar O. ve Öztürk, F. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 3-103.

¹⁹⁰ Guillaume, P. (1970). *Psikoloji*. Çev. Şemin, R. İstanbul: İüef Yayınları. 3-325.

¹⁹¹ Afat ve Türk, Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerdeki ahlak gelişimi kavramının incelenmesi. 430.

¹⁹² Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*, İstanbul: Ötügen Nesriyat. 57-59

dünyasına transfer olmasıyla çocuğun ahlaki gelişiminin oluşmaya başladığı düşünülür.¹⁹³

Altı yaşına kadar çocuklarda benmerkezci dönem hâkim olduğu için çocuklar davranışlarının ahlakiliğini, çevresindekilerin görüşleri doğrultusunda değil yalnız kendi bakış açısından değerlendirir. Kendisine koyulan ahlak kurallarının anlamını bir toplumsal baskı olarak algılar; bu yüzden kurallara kendi özgür iradesi doğrultusunda uyamaz. Ayrıca çocuğun bu dönemde sahip olduğu inatçılığı ile ahlak dışı davranış göstermesi arasında yakın bir ilişki vardır. Bazen çocuk sırf inatçılık etmek için istenmeyen davranışları gerçekleştirebilir. Çünkü çocuğun değer yargısına göre ‘doğru davranış’ onun arzu ve ihtiyaçlarını tatmin eden ve karşılayan davranıştır. Hökelekli, bu yaşlardaki çocuklarda ahlaki duygunun oluşmaya başladığını ifade etmektedir.¹⁹⁴

Altı-dokuz yaşlarındaki çocuklar incelendiğinde, bu çocukların kendi yaşitlarının veya büyüklerinin davranışlarını benimseyerek bilinçli veya farkında olmadan öğrendiği ahlaki davranışları yavaş yavaş yapmaya başladığı görülür. Bu dönemdeki çocukların ahlaki davranışları gerçekleştirme durumu, benimsediği otoriteye bağlıdır. Ahlaki kurallar çocuk tarafından, otoritenin değişmez özellikleri olarak algılanır. Ahlaki yargıları bir otoriteye yani yetişkinlere bağımlı olarak gelişen çocukların ahlak anlayışı on yaşına kadar devam etmektedir. Bu ahlak anlayışına göre çocuklar yetişkinlerin koyduğu kuralları sorgulamadan, olduğu gibi kabul eder ve yetişkinlerin kendileri için kurallar koymasını açık veya örtülü bir şekilde bekleyebilirler.¹⁹⁵ Bu düşünceleri destekler nitelikte olarak Hökelekli, çocuğun otorite olarak gördüğü yetişkinlerin koyduğu kuralların kutsal ve değişmez normlar olarak benimsendiğini ifa eder. Zira ona göre büyüklerin cezalandırdığı davranışlar yapılması yanlış olan ahlak dışı davranışlardır. O halde çocuklar açısından ahlaki hata, yetişkinlerin koyduğu kuralların dışına çıkma durumunda gösterdikleri tepkiler çerçevesinde tanımlanmaktadır. Yani çocukların görevi, otoriteye koşulsuz itaat olarak anlaşılmaktadır. Çocuk, ahlaki kuralları dışsal uyarılar olarak görmeye beraber bir de yetişkinlerin kusursuz ve her şeyi bilen kutsal kişiler olduğunu düşünmesi ve bu kapsamda onlara saygı duyması söz konusudur. O halde çocuğun ahlaki anlayışına

¹⁹³ Özyılmaz, *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*. 109.

¹⁹⁴ Hökelekli, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Editör: Ayhan, Halis, “*Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi*” İstanbul: Ensar Neşriyat.189-190.

¹⁹⁵ Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları. 111.

göre iyi davranış, yetişkinleri memnun eden ve onlar tarafından takdir edilen davranışlardır.¹⁹⁶

Hökelekli'ye göre çocuk on yaşından itibaren yetişkinler tarafından telkin edilen davranış kurallarını öğrenmeye başlar ve bu kurallardan bazılarını benimseyerek onlara sıkıca bağlanabilir. Bu benimseme durumunda, sevilen ve rol model alınan kişilerin varlığı önemlidir. Çocuk tarafından sevilen bir kimsenin yapılmasını istediği davranışın çocuk tarafından gerçekleştirilmesi durumu, zamanla kişi ortamda yokken de yapılabilir. Aradan uzun bir zaman geçtiğinde benimsenen rol model kişinin unutulduğu ve geriye sadece onaylanan davranışın kaldığı görülmektedir. Hökelekli'ye göre çocuk bu dönemde de, davranışın nedenlerini sorgulayacak ve açıklayabilecek olgunlukta değildir.¹⁹⁷ Bununla birlikte bu dönemde ahlaki düşünce ve davranışın, otorite olarak görülen yetişkinlere bağımlı ve tek yönlü olma özelliğini artık kaybetmeye başladığı görülmektedir. Çocukların değişmez (mutlak) kurallar olarak değerlendirdiği ahlak anlayışının, karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri tepkilerden değişime uğramaya başladığı anlaşılmaktadır. Bir davranışın yapılmasının doğru veya yanlış olduğu hakkında bir karara varırken durumsal ve kişisel faktörleri dikkate aldıkları görülür. Bu dönemdeki çocuklar, kuralların anlaşmaya dayalı olarak artık değişebileceğini öğrenmeye başlarlar.¹⁹⁸ Aynı zamanda ahlak anlayışlarının karşılıklı ilişkiye bağlı olarak şekillenmeye başladığı gözlemlenir. Çileli'ye göre çocuk bu dönemde bir otoriteye bağımlı ahlaktan kurtularak kurallar kapsamında bağımsız düşünmeye başlar.¹⁹⁹ Bunun nedeni çocuğun, ahlaki davranışlarının iyi veya kötü olabilecek sonuçlarını toplumsal değerler ve yaptırımlar bakımından değerlendirerek buna uygun olarak davranmaya başlamasıdır. Aynı zamanda çocuğun, ahlaki değerlerin kişiden kişiye değişiklik gösterebileceğinin farkına vararak iş birliği ahlakını geliştirmeye başladığı gözlemlenir. Ayrıca çocuğun durumlar karşısında anlaşma yoluyla kuralların göreceli ve değişime açık olduğunu kabul edip kural gereğince, diğerleriyle iş birliği kurmaya başladığı görülür. Çocuktaki ahlaki gelişim bağlamında dıştan alınan ahlaki kural ve değerleri değiştirip

¹⁹⁶ Hökelekli, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, Editör: Ayhan, Halis, "Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi". İstanbul: Ensar Neşriyat. 190.

¹⁹⁷ Hökelekli, *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Editör: Ayhan, Halis, "Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi". 190-191.

¹⁹⁸ Selçuk, *Gelişim ve öğrenme*. 111.

¹⁹⁹ Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitim*. Ankara: V Yayınları. 33.

içselleştirerek benimsediği gözlenmektedir.²⁰⁰ Böylece çocukta yeterli zihinsel olgunluğa ulaştıkça bu gelişime paralel olarak sadece kendini değil başkalarını da düşünen üst düzey bir ahlaki düşünce sistemi gelişmeye başlar. Çocukta tam olarak yerine oturmamış olsa da bir iç kontrol mekanizmasının geliştiği söylenebilir. Bu kontrol mekanizmasına göre çocuk bazı davranışları olumlu ve olumsuz olarak nitelendirerek sonuçlarına göre eylemde bulunur.²⁰¹ Hökelekli'ye göre son aşama olan doğru ve yanlış ayrımı ise sosyal düzene ait yasa ve kurallarla değil, çocuğun kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlak yargı sistemi bağlamında ve sahip olduğu ahlaki ilkeler doğrultusunda yapmaya başlar.²⁰²

Çiftçi'ye göre gelişim psikolojisi açısından ahlakî gelişim;

1. Normların birey tarafından içselleştirilmesi, dışsal bir baskı veya kontrol olmadan bireyin sorumluluklarını gerçekleştirme konusunda bir tutum içinde olması,
2. Bireylerin adalet duyarlılığı, sosyal sistemdeki kaynakların alışverişi ve paylaşımına ilişkin kurallar ve hak-haksızlık, doğru-yanlış konularında adalet bilinci ve duyarlılığı geliştirmesi,
3. Bireyin kendi ihtiyaç ve önceliklerinden vazgeçebilmesi, başkalarının ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumlarında sorumluluk, suçluluk ve empati, gibi duyguların hissedilerek, yardımlaşma veya manevi anlamda içhuzur sağlayan duyguların yaşanabilmesi durumu şeklinde tanımlanmıştır.²⁰³

Gelişim psikolojisinin bakış açısının yanı sıra farklı psikoloji kuramlarının da ahlak gelişiminin farklı boyutlarını öne çıkararak ahlak gelişimini farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Örneğin literatür incelendiğinde savunucuları Piaget ve Kohlberg olan bilişsel kuramlarda ahlaki gelişim, ahlaki yargılar bağlamında değerlendirilirken, psikoanalitik kuramın (Freud) ise ahlakın duygusal boyutu, özellikle de suçluluk ve kaygı boyutları üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı savunucusu olan Bandura'nın da ahlakın daha çok toplumsal yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Ahlak gelişimi alanında ilk kuramlardan birini Piaget geliştirirken Kohlberg'in,

²⁰⁰ Hökelekli, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Editör: Ayhan, Halis, "Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi", İstanbul: Ensar Neşriyat. 191.

²⁰¹ Özyılmaz, *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*. 158.

²⁰² Hökelekli, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Editör: Ayhan, Halis, "Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi" İstanbul: Ensar Neşriyat. 191.

²⁰³ Çiftçi, N. (2009). *Ahlak gelişimi*. A. Kaya (Ed.) Eğitim Psikolojisi İçinde. Ankara: Pegem Yay. 169-215.

Piaget'in görüşlerinden esinlenerek kendi adıyla kendi kuramını geliştirdiği görülmektedir.²⁰⁴ Kohlberg'in bu kuramı incelendiğinde ahlak gelişimini Piaget'nin bilişsel gelişimi alanında belirlediği evreler üstüne inşa ettiği anlaşılmaktadır. Piaget, çocuklar üzerinde kuralları bilişsel boyutta nasıl kazandıklarını incelerken, Kohlberg'in ise ahlaki yargının gelişmesinde ilkelere dayalı olarak daha çok ergenler ve yetişkinler üzerinde kuramını temellendirdiği görülmektedir.²⁰⁵ Konuya ilişkin kuramlar incelenip değerlendirildiğinde ulaşılan sonuca göre, ahlaki gelişim süreci sonunda birey, ahlaki olgunluğuna ulaşır ve doğumla başlayan bu ahlaki olgunlaşma süreci, bireyin yaşamının son bulmasına kadar devam etmektedir.²⁰⁶

1.9. Ahlaki Gelişimin Duygusal Boyutu: Vicdan ve Gelişimi

Ailede ahlaki kuralların öğretilmeye başlanmasıyla birlikte çocuğun ahlak eğitiminin başladığı kabul edilir. Ancak bu eğitimin verilmesindeki amaç, çocuğun sadece konu hakkında bilgilendirilmesi değil, bununla birlikte onun hayata dengeli uyum sağlayabilecek düzeyde hazırlanmasıdır. Yani ahlak eğitiminde, ahlaki bilgilere sahip olmak kadar ahlaki davranışları içselleştirerek benimsemek ve bu davranışlara karşı olumlu tutum içinde olmak da çok önemlidir.²⁰⁷ Bu sebeple ahlaki gelişimin duygusal boyutu ve bireyin kendi kendini kontrol etme mekanizması olan vicdanın geliştirilmesi ahlak eğitiminde önem taşımaktadır.²⁰⁸

Çocuğun ahlaki olgunluğa erişmesi için önemli bir aşama olan vicdan gelişimi, ahlaki gelişim içinde yer alan önemli konulardan biridir. Vicdan her canlıda mevcut olan bir özellik değildir. Sadece insana has, tinsel bir özellik olup insanın ruhsal yapısına yerleşen bir yetenek olduğu söylenir. Dolayısıyla insan dünyaya gelirken doğuştan vicdanlı olma yeteneği ve potansiyeliyle birlikte gelir. Bu onun ahlaki gelişiminde kendini derece derece gösteren bir yetenektir.²⁰⁹ Kant'ın ödev etiği anlayışına göre, vicdan, bireyin kendi kendine benimsediği ahlâk ilkeleri (ahlâk yasaları) ile davranışları arasındaki tutarlılığı akla ve mantığa uygun ölçütlere göre denetleyen, ilke - davranış arasındaki bir tutarsızlık halinde bu tutarsızlığı bireye

²⁰⁴ Afat ve Türk, Türkiye'de yapılan lisanüstü tezlerdeki ahlak gelişimi kavramının incelenmesi. 430.

²⁰⁵ Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları. 45.

²⁰⁶ Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 38.

²⁰⁷ Cebeci, S. (2003). *Öğrenme ve öğretme süreçlerinde dini iletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık. 77-79.

²⁰⁸ Erken, *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. 7.

²⁰⁹ Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 234.

duygusal bir acı olarak hissettiren üst-duygudur. Başka bir deyişle, vicdan, benimsenen normlar ile davranışlar arasındaki tutarlılığın veya tutarsızlığın yargılandığı yerdir. Yani vicdan bir anlamda insanların içindeki yargıdır. Yararcı görüş etiğinde ise vicdan, doğuştan getirilen bir yeti değil, eğitim ve sosyal öğrenmeyle insan zihninde zamanla yer etmiş, yaşamsal deneyimlerle sonradan kazanılmış bir çeşit duygu olarak ifade edilir.²¹⁰ Bu görüşlerden hareketle vicdanın, çocuklara verilen uygun eğitimle ve kendisine yaşatılan sosyal deneyimlerle geliştirildiği söylenebilir. Çocukta vicdanın gelişmesi için verilecek eğitimde; çocuğun yaptığı hatalar karşılığında sadece ceza verilmesi düşünülmemelidir. Zira verilen cezalar doğru davranışın ne olduğunu çocuğa öğretmez, sadece hatalı davranışın yapılmama sıklığını azaltarak davranışı söndürür. Bunun yerine çocukta yaşadığı olumsuz sosyal yaşantı sonucu kendi akılcı ölçütlerine göre bir değerlendirme yaparak tecrübe etmesi ve kendine olumsuzluktan bir olumlu kazanım elde etmesi sağlanmalıdır. Çocuk kendini hata veya kötülük yaptığı kişinin yerine koyarak, onun gibi hissedip üzülmeye empatik bir tutum sergilemesi sağlanmalıdır. Yaşadığı üzüntü sonucu yaptığı hatayı anlaması, bu davranışından pişmanlık hissi duyması ve bunun sonucunda kendi davranışını kendi değerlendirmesi sağlanmalıdır.²¹¹

Vicdan gelişimi sürecinde hissedilen duyguların önemli yeri vardır. Toplum, kişiyi yalnızca öğrenmiş olduğu ahlak kuralları çerçevesinde değil, gerçekleştirdiği eylemlerin sonucunda göstermiş olduğu duygulara (heyecan, üzüntü, nefret, kin, sevinç) göre değerlendirir ve onu iyi ahlaklı veya kötü ahlaklı biri olarak nitelendirir. Bu durum da sahip olunan bilgilerin ötesinde insanın ahlaki davranışında asıl önemli olan unsurun duygular olduğu söylenebilir. Bu duyguların olaylar karşısında insanı yavaşlatıcı veya durdurucu etki gösterdiği gözlemlenmiştir. Güngör, insanın pişmanlık veya vicdan azabı duymadığı takdirde, kötü ahlaki davranış olarak nitelendirilen eylemleri rahatlıkla yapabileceğini ifade eder.²¹² Gelişmiş bir vicdana sahip olmak ise kişiyi, kimsenin olmadığı bir yerde karşılığında hiçbir ceza veya zarar görmeyeceğinden emin olduğu hallerde bile kötülük yapmaktan alıkoyabilir.²¹³

²¹⁰ Özlem, D. (2004). *Etik-ahlak felsefesi*. Notos Kitap Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. 35.

²¹¹ Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, June 2021, 50: 677-711, e-ISSN: 2587-1854, 682.

²¹² Güngör, *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. 57.

²¹³ Bilgin, B. ve Selçuk M. (1999). *Din öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık. 113.

Vicdan insanı, ahlaki eylemlerde bulunması için uyarıcı, davranışlarındaki iyi ve kötü değerleri analiz ederek bir yargıda bulunmasını sağlayan güçtür. Vicdan, ayrıca kişinin eylemlerini gerçekleştirme esnasında başvurduğu bir yargıda bulunma ve karar verme mekanizmasıdır. Bu sebeple vicdan için kişinin içinde bulunan mahkeme benzetmesini yapmak mümkündür. Çüçen'e göre vicdan hem mahkeme hem de bir yargıç olma özelliği taşıyarak durumlar karşısında doğrudan bir çağrı veya seslenişle yapılması gerekeni kişiye telkinde bulunur.²¹⁴

Literatüre bakıldığında vicdan, insanın ruh dünyasında uyarıcılarıyla kendini aşikâr eden; ona iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlış, ahlaka uygun olanı ve olmayanı, hangi davranışın yapılabileceğini hangi davranışlardan sakınılabileceğini şüphede bırakmadan kendisine duyuran; insanı normlara bağlı kalmaya zorlayan, duygu ağırlıklı bir ruhsal yapı olarak tanımlanır.²¹⁵ Bu ruhsal yapı sadece insana özel ruhsal bir özellik olup diğer canlılarda bulunmamaktadır. O, insanın ruhsal yapısına yerleşen bir yetenek olma özelliği gösterir. İnsan doğuştan vicdanlı olma kabiliyetiyle birlikte gelir. Bu yetenek kişinin ahlaki oluşumunda yaşantılar ve olgunlaşma sonucu kendini yavaşça gösterir.²¹⁶

Vicdan ve ahlak birbiri ile karşılıklı yakın ilişki içindedir. Kişilikte yerleşmiş bir yetenek olarak da görülen vicdan; ahlakta iyi ve kötü arasındaki sınırı çizerek insan davranışlarının ahlaki değerini belirleyen ve takdir eden bir kabiliyettir. İnsanın hem kendi hem de başkalarının davranışları üzerinde iyi veya kötüye karar verme iradesine, ahlaki değerlendirme yapabilmeye gücüne "ahlaki vicdan" denir.²¹⁷

Her insan ahlaki vicdana sahip olmamakla birlikte ahlaki vicdanda gerçekleşen olaylar, yargı ve duygu olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Vicdan, yargısını, eylemin gerçekleşmesinden önce veya sonrasında oluşturabilir. İlkinde vicdan, gerçekleşecek fiilin ahlakiliğini analiz eder ve o davranışı yapmanın iyi veya kötü olacağına karar verir. İkincisinde ise, eylem gerçekleştikten sonra eğer davranış ahlaki ise o davranış güzel bulup onaylar, ahlak dışı ise ayıplar ve kınar. Vicdan, hükmünü verdikten sonra eylemin sonucuna göre kişide ahlaki duyguların ortaya çıktığı görülür. Örneğin vicdanın verdiği yargı, niyet ve amaçlara yönelik ise bu yargı kişide bir sevgi ya da nefret hissi oluşturabilir. Eğer bu yargı eyleme yönelik ise, o halde eylemin sorumlu

²¹⁴ Çüçen, A.Kadir (2001). *Felsefeye giriş*, İstanbul: Asa Kitabevi. 258.

²¹⁵ Bakırcıoğlu, R. (2019). Çocukta vicdan gelişimi ve eğitimi. *Eğitim Dergisi*, Ekim, Sayı.64 ISSN 1307-1785.

²¹⁶ Yavuz, *Çocuk ve din*. 234.

²¹⁷ Tavukçuoğlu, M. ve Erdem, H. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi*. Ankara: Mikro Yayın-Dağıtım. 180.

kişisi üzerinde tatmin ya da pişmanlık duygusu oluşturur. Eylemden sorumlu kişi başkası ise hissedilen nefret duygusu o kişiye yönelik olur. O halde vicdanın görevi, yalnızca davranışın ahlakiliğini belirlemekten ibaret olmayıp, oluşturduğu duygular aracılığı ile kişiye yapılması veya sakınılması gereken eylemleri de göstermektir.²¹⁸

Vicdanla ilgili bilgiler incelendiğinde, bilinçli yapılan bir muhakeme yetisi olduğu anlaşılan vicdanın kişide oluşabilmesi için ilk olarak dışsal kontrol mekanizmasının yerini bir içsel kontrol mekanizmasının alması gerektiği söylenebilir. O halde vicdanın gelişebilmesi için kişinin kendisini öncelikle bağımsız bir birey olarak düşünmesi ve bir benliğe sahip olması gerekmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak çocuklarda vicdan gelişimi incelendiğinde çocukların genellikle sekiz yaşına kadar kendilerini ve diğer insanları bağımsız bireyler halinde düşünemedikleri gözlemlenir. Halbuki vicdanın oluşumu için, çocuğun kendini ayrı bir “ben” olarak görmesi ve insanlar arasında karşılıklı etkileşim bulunduğunu anlaması şarttır. Bu yüzden Güngör’e göre çocuklarda vicdan gelişimi zihinsel olarak belli bir olgunlaşma düzeyine ulaştıktan sonra olabilmektedir.²¹⁹ Dahası çocuklar ahlaki manada hangi eylemin iyi, hangi davranışın kötü olduğunu gerçek anlamıyla bilememektedir. Henüz bu ayrımı yapabilecek olgunlukta olmadıkları gibi onların duygusunu dahi taşımadıkları gözlemlenir. O halde başlangıçta çocuk, ahlakı yaşayacak ve değerlendirme yapabilecek düşünce gücünde değildir. Ancak yaratılış gereği iyi olabilecek ve kendini kötülüklerden uzak tutabilecek yetenektedir. Çünkü çocuk yaratılışında vicdanlı olmaya yatkın olarak dünyaya gelmiştir. Oluşumu zamanla ve yavaşça olan, hatta olgunlaşması yıllar süren bu vicdan sayesinde çocuk; iyi-kötü seçimi yapabilen, değerli olanı değersizden ve haklıyı haksız olandan ayırabilen ve hatta yüksek değerlere sahip olabilen bir insan olabilir. Çünkü her insan bunlara yaratılıştan kabiliyetlidir.²²⁰

Kişide vicdanın gelişebilmesi için bilişsel olarak hazır olup akıl sahibi olmak ön koşuldur ancak bunun için üst düzey bir zekâ seviyesine sahip olmak şart değildir. Bir çocuk yüksek bir IQ’ya sahip olmadığı halde vicdanlı olmaya çok elverişli olabilir. Yavuz’a göre bu aksiyomun tersi olan durum irade için de geçerlidir. Yavuz, bir kimsenin iradesinin çok zayıf olmasına rağmen vicdanen çok güçlü olabileceğini iddia

²¹⁸ Akseki, A. H. (1991). *Ahlak ilmi ve İslam ahlakı*, Ankara: Nur Yayınları. 106.

²¹⁹ Güngör, *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*, 59.

²²⁰ Yavuz, *Çocuk ve din*. 236.

etmektedir. Ona göre vicdanlı olmak için akıllı ve güçlü bir iradeye sahip olmak şart değildir. Hatta normal bir zekâ düzeyine sahip bir kimsenin vicdanen çok üst seviyede ve yüksek değerlere sahip olabileceğini söyler. Buna karşılık çok akıllı bir genç, yaşantıları veya yanlış eğitimler sonucu çok vicdansız kötü karakterli bir kişi haline de gelebilmektedir.²²¹

1.10. Ahlaki Olgunluk

Ahlak insanlar arası ilişkiler sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğer insanlar toplum içinde bir arada yaşamasa, insanlar arası ilişkiler olmasa, ahlak kavramı da söz konusu olmayabilirdi. İnsan ilişkilerini düzenleyen kurallara ahlak kuralları denildiğine göre, ahlaki kuralların sonradan öğrenilebilen bir şey olduğu sonucuna varılabilir. Ahlak kuralları, kültürler arası farklılıklar gösterebilmekle birlikte geçmişten günümüze toplumu oluşturan bireylerin çoğunluğu tarafından kabul edilen kurallardır. Bireyler dünyaya geldikten sonra bu kuralları yorumlamaya değerlendirmeye ve içselleştirdikten sonra içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek için uygulamaya çalışır. Bu da bir çeşit eğitim sonucu gerçekleşir. O halde çocukların ahlaki kuralları öğrenmesi formal veya informal eğitimi gerektirir.²²²

Eğitim ve ahlakı, kapsam olarak birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Ancak eğitim, içine ahlakı da alarak daha geniş bir alanı ifade etmektedir. Ortak unsur olan insanın düşünce, duygu ve davranışları ahlakla eğitimin kesişim noktasıdır. İyi- kötü, doğru- yanlış gibi konular ahlakla eğitimi bir araya getiren ortak konulardır. Ahlak, iyiyi doğruyu ve yapılması gerekeni ifade ederken, hangi davranışın iyi, hangisinin kötü olduğu da eğitimle verilmeye çalışılır. Dolayısıyla ahlak, kişinin doğru eylemleri gerçekleştirmesi için ölçüt olan doğru değerleri kendisine sağlamakla ilgilenir ve bu değerler de eğitimle verilmeye çalışılır.²²³

Okullarda verilmek istenen akademik eğitimin yanında ele alınan önemli konulardan biri de ahlak ve değerler eğitimidir. Eğitimde temel alınan ahlak felsefesinin bakış açısı ahlak eğitiminin amaçlarının belirlenmesinde etkili olmaktadır. Okullarda verilmeye çalışılan ahlak eğitiminin pek çok amacının olmasının yanı sıra

²²¹ Yavuz, *Çocuk ve din*. 236.

²²² Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları. 16-45

²²³ Aydın, *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. 21.

temelde bireylerin ahlaki olgunlaşmaya ulaşması hedeflenmektedir.²²⁴ Bu hedefle ilgili ahlaki olgunlaşma üzerine ilgili literatür incelendiğinde ödev ahlakının temel kavramları üzerinde şekillenen ahlaki olgunluk tanımlarının yer aldığı görülmektedir. Onur, ahlaki olgun davranışı; çocuğun kendi vicdanının direktifleri doğrultusunda hareket etmeye başlamasıyla ortaya çıkan, kendi yargı sisteminin oluşmasına bağlı olarak gelişen davranış örüntüleri olarak ifade etmiştir.²²⁵ Oğuzkan ise ahlaki olgunluğu, “bir kişi ya da toplumun ahlak ilkeleri doğrultusunda doğru veya yanlış davranışlar hakkında akla ve mantığa uygun kararlar verebilmesi için sahip olması gereken gelişim düzeyi” olarak tanımlamıştır.²²⁶ Foulquié de ahlaki bakımdan olgunlaşmayı bireylerde sahip olunması gereken özgür karar verebilme gücü şeklinde açıklamıştır. O halde bu görüşlerden hareketle kişinin ahlaken olgunlaşmasını, kişinin, iyi ve doğru olanı seçebilmesini sağlayan bilişsel becerilerinde özgürlüğün artmasıyla ilişkili görmek mümkündür.²²⁷ Ayrıca bu tanımlarda ahlaki olgunluk kavramı, Kohlberg’de de olduğu gibi doğru-yanlış kriterleri doğrultusunda uygun davranış geliştirebilmeyi kapsayan bir gelişimsel süreç olarak da değerlendirilmiştir.²²⁸

Literatürde ek olarak ahlaki olgunluk kavramı, “ahlaki değerlerin içselleştirilmesi, ahlaki değerlerin vicdanda yerleşmesi, kökleşmesi ve bireyin yalnız kaldığı zamanlarda bile, zihninde ahlaki ilkelere aykırı hareket etmeyi düşünmemesi gibi bireylerde olması gereken bir karakter özelliği” olarak tanımlanmaktadır.²²⁹ O halde bu tanımdan yola çıkarak ahlaki olgunluğa sahip bireylerin belirgin özellikleri arasında bir vicdana sahip olması, değerlerin karaktere yerleşmesi, içselleştirilmesi, bu değerlerin karakter özelliği haline dönüşmesi ve vazgeçilmeyecek şekilde korunması konularının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Erdem merkezli yaklaşımlarda bir vicdana sahip olmanın karakterin bir vasfı olarak ön plana çıktığı görülmektedir.²³⁰

Literatüre Kohlberg tarafından kazandırılan ahlaki olgunluk kavramı, Lickona’nın “Karakter İçin Eğitim (Educating for Character)” adlı kitabında kapsamlı bir şekilde temellendirilmiştir. Lickona’ya göre karakter eğitiminin amacı, erdemler olarak adlandırılan ideal karakter özelliklerinin bireyde inşa edilmesidir. Bu ideal

²²⁴ Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/5, 2275-2298.

²²⁵ Onur, B. (1991). *Gelişim psikolojisi, yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi. 114.

²²⁶ Oğuzkan, *Eğitim terimleri sözlüğü*. 17.

²²⁷ Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*. C. Karakaya (çev.). İstanbul: Sosyal Yay. 357.

²²⁸ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2286.

²²⁹ Şengün, *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. 37.

²³⁰ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2282.

karakter özellikleri ise ahlaki olgunluğun bileşenlerini oluşturmaktadır.²³¹ Ona göre karakter ve ahlaki olgunluk kavramı ahlaki düşünce, ahlaki duygu ve ahlaki davranışla ilgilidir.²³² Yani ahlaki olgunluğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bileşenleri bulunmaktadır. Lickona'nın ifade ettiği bu üç bileşene temel oluşturarak ahlaki olgunluğun; olumlu ahlaki düşünce ve ahlaki yargı, olumlu ahlaki tutum, ahlaki davranış ve eylemde bulunma ile mümkün olabildiği söylenebilmektedir.²³³

Fukuyama ahlaken olgun olmak için bireyin, ahlaki değerleri sadece duygu, düşünce ve yargı olarak taşımasının yeterli olmayacağını, bunun yanında o değerleri tutum ve davranış bilincine dönüştürmesi gerektiğini belirtmektedir.²³⁴ Fukuyama'nın bu ifadesi, Lickona'nın da ahlaki karakter özellikleri arasında belirttiği ahlaki düşünce, duygu, bilinçlilik, yargı ve vicdan gibi nitelikleri akıllara getirmektedir.

Kierkegaard, okullarda öğrencilere ahlaki olgunluğun kazandırılması sürecinde öncelikle ahlaki bilgilerin aktarımının yapılmasına ilişkin görüşlere, farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Ona göre okullarda etik bilgiler, teorik bilgi formunda bir eğitimle öğrencilere doğrudan aktarılamaz; bu bilgilerin kazandırılması ancak gerçekleştirilecek dolaylı bir eğitimle mümkündür. Zira etik bilgiler, bir beceriye, yapabilmeye, performansa işaret eden bilgilerdir ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından kazanıldığına yansımaları ancak onların durumlar karşısında özgür iradesi sonucu gerçekleştirdiği ahlaki eylemler şeklindedir.²³⁵ Zira ahlaki olgunluk, ahlaki becerilerin kazanılması sürecinde bireyde gerçekleşen yetkinleşmeyi ifade eder. Etik bilgilerin davranışa transferiyle başlayan yetkinleşme sürecinin temel bileşeni de ahlaki becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Dolayısıyla ahlak eğitimi ile; öğrencilerde ahlaki olgunluk düzeylerinin artırılması ve öğrencilerin bu ahlaki becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda okullarda verilecek eğitimin, ahlaki olgunluğun beceri kazanma süreci olarak planlanması, ahlaki olgunluğun öğrencilerde eğitimle öğretiler olmasını mümkün kılacaktır.²³⁶ Bu görüşe paralel olarak Götz, genetik olarak kökleri Allah'a dayanan ve kendisinde var

²³¹ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2278.

²³² Eliasa, E. I. (2014). Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students Through Games: Integrating Education Character in Lectures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 123, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1415>

²³³ Aydemir ve Kaya, Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 683.

²³⁴ Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (3. Baskı). Çev: Buğdaycı, A. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 59.

²³⁵ Piepper, A. (1999). *Etiğe giriş*. V. Atayman ve G. Sezer (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay. 122.

²³⁶ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2292.

olan yetenek bağlamında ortaya çıkan ahlaki davranışları bir beceri olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu davranışlar kişinin sahip olduğu bir beceri olduğuna göre tamamen eğitilip şekillendirilmesi mümkündür. Bu becerinin kökeni yeteneğe dayandığından, eğitimin sonuçlarının da heterojen olması beklenmektedir. Bunun anlamı ise bu davranışların sadece bir kısmının ahlaki bir örneklik yansıtıyor olmasıdır. Dolayısıyla Götz, eğitim olmaksızın ahlakın da var olamayacağını ifade etmektedir.²³⁷

Sonuç olarak ahlaki olgunluk kavramının, öğrencilere kazandırılacak beceriler olarak tanımlanması, okullarda ahlakın ve ahlaki davranışların daha somut hale getirilerek öğrencilere öğretilen bir formda sunulması gerekliliğinin yansıması olarak değerlendirilebilir.²³⁸

1.11. Ahlaki Olgunluğa İlişkin Yaklaşımlar

Ahlaki olgunluk kavramının, literatürde çeşitli ahlak gelişimi ve kuram yaklaşımlarına göre ifade edildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise ahlaki olgunluk kavramı, erdem ahlakını, ödev ahlakını ve erdem ve ödev ahlakını bir arada değerlendiren bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımları kapsamında incelenmiştir.

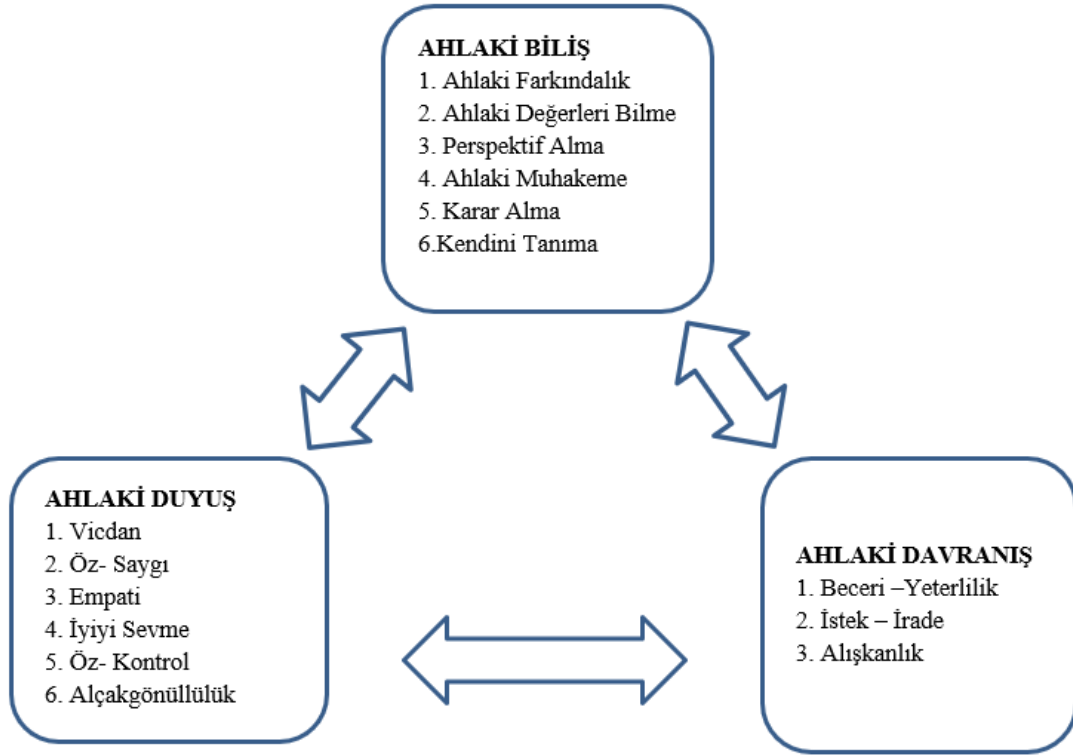
1.11.1. Erdem Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk

Günümüzde okullarda erdem ahlakına ve onun eğitim alanına yansıması olan karakter eğitimine yeniden önem verilmeye başlandığı görülmektedir. Bununla birlikte erdem kavramını temel alan ahlak yaklaşımlarının, beraberinde karakter konusuna da vurgu yaptığı görülmektedir. Aristoteles'in düşüncesinde sistemleşmiş olan erdem kavramı, temelde bireyin karakterinde belirli özelliklerin oluşturulmasında gerekli olan ölçülülüğü (itidali) ifade etmektedir. Bununla birlikte Aristoteles'in erdem anlayışına, karakter ve karakterin güçlerine vurgu yapan yaklaşımların, erdem ahlakını temel alan bir ahlak anlayışını oluşturduğu söylenebilir.

²³⁷ Götz, I. L. (1989). Is There a moral skill?. *Educational Theory*, 39, 11–16. doi:10.1111/j.1741-5446.1989.00011.x

²³⁸ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2275-2290.

Erdem merkezli yaklaşımın savunucularının önemli isimlerden biri Lickona'dır. Ahlaki Olgunluk başlığı altında da değinildiği gibi Lickona, "Karakter İçin Eğitim (Educating for Character)" isimli yaklaşımında, erdemler olarak tanımladığı iyi karakter özelliklerinin bir anlamda ahlaki olgunluğun bileşenlerini oluşturduğunu iddia eder. Ahlaki olgunluğu oluşturan ahlaki bilgi, duygu ve davranış bileşenlerini meydana getiren ahlaki nitelikler (karakter özellikleri) aşağıdaki şemada gösterilmiştir:²³⁹



Şekil 1: Karakterin bileşenleri

Yukarıdaki şema incelendiğinde karakterin her bir alanının aynı zamanda birbiri ile karşılıklı bir ilişki halinde olduğu görülmektedir. Bu durumda ahlaki bilgi, duygu ve davranış, bağımsız bir boyut olarak tek başına işlev gösteremez; tüm boyutlar iç içe geçmiş halde olup karşılıklı etkileşim durumundadır.²⁴⁰

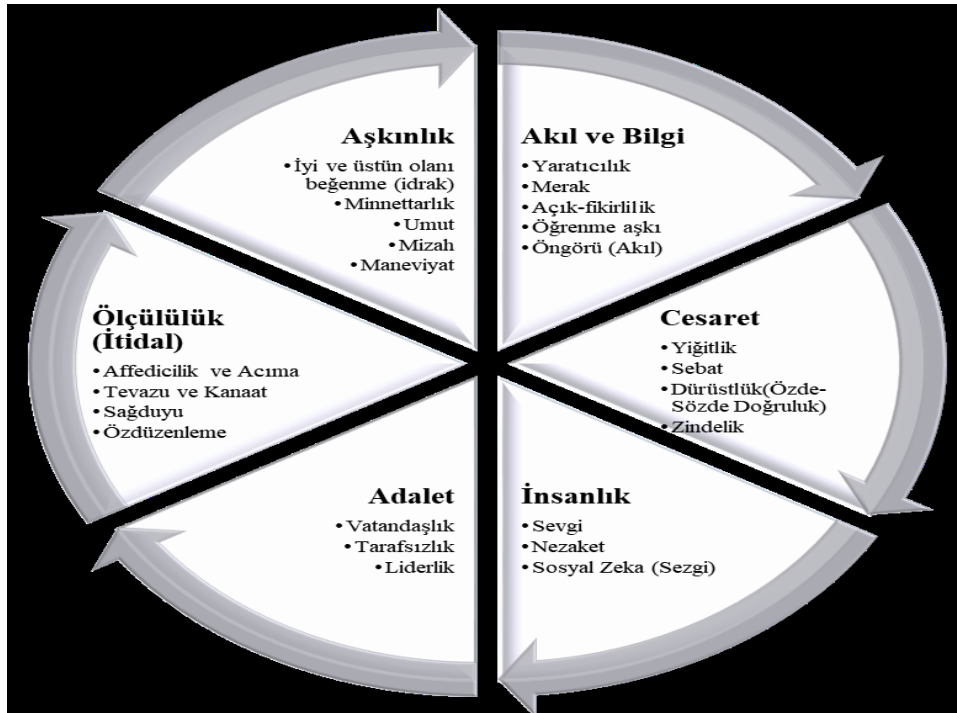
²³⁹ Lickona, T. (1991b). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam. 51.

²⁴⁰ Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. 53.

Lickona, ahlaki olgunluk kavramını; ahlaki biliş, duyuş ve davranışla ilişkili olan beceri ve karakter özelliklerini bir bütün olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda ahlaki olgunluk, bireyin duyuş, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarındaki uyumun mükemmellik derecesini ifade eden bir kavramdır.²⁴¹

Erdem ahlakını esas alan diğer bir görüş de Peterson ve Seligman'ın (2004) "Karakter Güçleri ve Erdemler" adlı çalışmasında geliştirdikleri erdemler sınıflandırmasıdır. Geliştirilen bu erdem sınıflandırmasında karakter güçleri pozitif özellikler olarak tanımlanmış ve araştırma sonucunda elde edilen olumlu psikolojik özellikler, 6 temel ve 24 alt güç olarak sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda Peterson & Seligman, alt güç olan 24 karakter gücünün, aslında Allport, Erikson, Freud, Maslow ve Robert White'in da ele aldığı psikolojik olgunlaşma kavramına denk geldiğini ifade etmiştir.²⁴²

Aşağıdaki şemada bu Karakter Güçleri ve Erdemler sınıflandırmasına göre belirlenen erdemler sunulmuştur.²⁴³



Şekil 2: Karakter güçleri ve erdemler

²⁴¹ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2279.

²⁴² Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press, Washington, DC: American Psychological Association. 28-64.

²⁴³ Peterson & Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. 29

Mathieson, ahlaki olgunluğa ilişkin erdem ahlakını temel alan diğer bir araştırmacıdır. Çalışmalarında Aristoteles'in pratik düşünce sisteminden etkilendiğini ifade eden araştırmacı; "Ahlaki Olgunluğun Bileşenleri" adlı makalesinde, ahlaki olgunluğun; ahlaki eylemlilik, ilkeleri kullanma, bilişsel yeteneği kullanma, duygusal kaynakları kullanma, başkalarına saygı gösterme, sosyal beceriyi kullanma ve amaç duygusu geliştirme gibi birtakım unsurların bileşiminden oluştuğunu ifade etmiştir. Ona göre ahlaki olgunluk düzeyi yüksek olan bireyler, başkalarının yaşantı biçimlerine ve dünya görüşlerine tehdit ve engelleyici bir tutum sergilemek yerine saygı duyup onlarla açık ve sağlıklı iletişim kurabilen bireylerdir. Ahlaki olgunluğun sonal faktörü ise, kişide var olan amaç duygusunu geliştirerek hedefe ulaşma yolunda çaba göstermesidir.²⁴⁴ Esasında Mathieson'un iddia ettiği bu bileşenler incelendiğinde bir ahlak gelişimi programında yer alabilecek ahlaki becerilerin aynı zamanda bir ahlak gelişimi programının hedefleri niteliğinde olabileceği düşünülmektedir.²⁴⁵

İslam ahlak felsefesinin ilk dönemlerinde oluşan Tehzîb'ül-ahlâk geleneği, erdem merkezli ahlak anlayışını benimseyen başka bir yaklaşımdır.²⁴⁶ TDK'da tehzîb kelimesi, "temizlemek, düzeltmek, arıtmak," anlamında kullanılmaktadır. "Tehzîb'ül-ahlâk" ise "ahlakın güzelleştirilmesi" anlamına gelip İslâm ahlâk düşüncesiyle ilgili bazı eserlere de bu ismin verildiği görülmüştür.²⁴⁷

Tehzîb literatüründe erdem, nefsin olgunlaşmasını sağlayacak özellikler olarak ifade edilmiştir. Daha açık ifadeyle erdem (fazilet), insanı kötülükten uzak tutarak onu iyilik yapmaya yönlendiren ruhsal yeteneklerdir.²⁴⁸ Bu bağlamda erdem, kişileri sonsuz mutluluğa ulaştırması düşünülen ve karakterde bulunması istenilen güzel huyları kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle ifrat (aşırılık) ve tefrit (ihmkarlık) olarak ifade edilen iki aşırı ucun ortasında dengede olma durumudur. Erdemler İslam ahlak eğitimi açısından, kişilere kazandırılması istenen hedefler ve yetenekler olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda bilim ve eylemle birleşmiş olan yetkinlik insanın varlığının amacı olarak görülür ve bu amaç insanı sonsuz mutluluğa erdirecek olandır.

²⁴⁴ Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character*, 4(5), doi:10.2202/1940-1639.1356.

²⁴⁵ Tekin, A. (2016). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2280.

²⁴⁶ Tekin, İ. (2016). Der Ansatz Des Tahzîb Al-Ahlâq İm Kontext Der Theoretischen Grundlagen Der İslamischen Moralerziehung. Y. Sarıkaya & A. Aygün (Ed.) *İslamische Religionspädagogik* içinde, Münster: Waxmann, 83-106.

²⁴⁷ Özel, A. (2011). Tehzîb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 40, 325–328.

²⁴⁸ Çağrı, M. (1995). Fazilet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 12, S. 268–271.

Sonsuz mutluluğa giden yol ise kişinin bilişsel ve ahlaki olgunlaşma sürecini tamamlamasından geçer. Ancak kişinin bilişsel ve ahlaki olgunlaşma süreci bütünleştiğinde Allah ile arasında ayırıcı bir perdenin olmadığı bir yakınlık hali söz konusu olur.²⁴⁹ Bu mertebeye ulaşmış olgun ahlaklı kişi, bütün huylarını gözeterek, kusurlarını düzeltmeye çalışan, kendisindeki eksikliklerinin farkında olup bunları tamamlamaya çalışan, bütün erdemleri kendisine davranış edinen, en yüksek mertebeye ulaşmaya çalışan ve güzel ahlaktan beslenen yetkin kişidir.²⁵⁰

Erdem merkezli yaklaşımlar bütün olarak değerlendirildiğinde hepsinin ortak noktası kişinin bilinçli ve istemli bir şekilde, tereddüt etmeden karakterinde erdemlerin yerleşmiş olmasıdır. Buna göre ahlaki olgunluk, karakterin kötü ahlaktan arındırılması ve kişinin bilgi ile donatılıp davranış yönünden de geliştirilerek yetkinleştirilmesini ifade eder. Bu açıdan erdem merkezli yaklaşımlarda, eylemin bilgi temeli vazgeçilmez nitelikte olup erdemini yetiye dönüşmesi ayrıca önem taşımaktadır.²⁵¹

1.11.2. Ödev Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk

Kant'ın ödev ahlakı, ahlak psikolojisinde ve ahlak eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Onun düşüncelerinden esinlenerek kendi yaklaşımını geliştiren birçok araştırmacı olmuştur. Bunlardan biri de Kohlberg' dir. Kohlberg'in yaklaşımı bilişsel-gelişimsel ahlak gelişimi adıyla bilinmektedir. Kohlberg'in düşüncelerinde, felsefi yönüyle Platon ve Kant'ın; psikoloji bilimi yönüyle Piaget'in; eğitim-bilimsel yönüyle Durkheim ve Dewey'in düşüncelerinin etkisi olduğu iddia edilmektedir. Kohlberg'in yaklaşımının ve ahlaki olgunluk kavramının anlaşılabilmesi için burada Kant, Piaget ve Durkheim'in görüşlerinin bilinmesine ihtiyaç vardır.

Kant deontolojik felsefesinde; ahlaki davranışların sadece kişinin vazifesi olduğu için yapması gerektiğini savunmaktadır. Kant'ın bu felsefesi ise Aristoteles'in erdem temelli ahlak felsefesine karşı önemli bir alternatif yaklaşımdır.²⁵² Kant'a göre insanın isteme yeteneği, dışsal etmenlerin etkisinden bağımsızlaşarak akıl tarafından yönlendirilmektedir. Ona göre kişi bu yönlendirilme sonucunda kendi nedenselliğini

²⁴⁹ İbn-i Miskeveyh (2013). *Tehzib'ül-Ahlak*. A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu (çev.). İstanbul: Büyüyen Ay Yay. 59.

²⁵⁰ İbn Adî, Y. (2013). *Tehzib'ül-Ahlak*. H. Kuşlu (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay. 74.

²⁵¹ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2282.

²⁵² Duran, M. S. (2017). Kant'ın ödev ahlakı üzerine. *Temâşâ Felsefe Dergisi*, 6, 57-84.

aşarak özgürlüğüne kavuşur ve böylelikle istek iradeye dönüşmüş olur. Burada bahsedilen özgürlük ahlakiliğin temelidir. Dolayısıyla bu özgürlüğün gerçekleşebilmesi, insanın hayvani özelliklerinden olan içgüdülerin yönlendirmesinden kendini bağımsızlaştırabilmesi ve saf aklın otoritesi altına girebilmesiyle mümkündür. Böylelikle insan, kendisini davranışa yönlendiren içsel nedenler üretebilen iradeye özerklik kazandırmış olur.²⁵³ Dolayısıyla Kant, kişi iradesinin saf aklın ilkeleri doğrultusunda ve evrensel ahlaki yasaya uygun hareket etmesi halinde iradenin özerklik niteliği kazanabileceğini savunmuştur. İşte bu felsefe ile, Kohlberg'in çalışmalarında esas aldığı felsefi yaklaşımın örtüştüğü görülmektedir. Zira Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerinden yola çıkarak onların ahlaki olgunluk düzeylerine göre özerkliğe ne derece ulaştıklarını anlamaya çalışmış ve elde ettiği sonuçlara göre kendi yaklaşımını ortaya koymuştur.²⁵⁴

Kohlberg bilişsel-gelişimsel ahlak anlayışını geliştirirken Piaget'in çalışmalarından da etkilenmiştir. Piaget'in çocukların ahlaki yaşamı üzerine yaptığı çalışmaların yöntem ve bulguları, Kohlberg'in çalışmaları için bir başlangıç noktası niteliğindedir. Bu bağlamda Kohlberg'in kuramının, aslında Piaget'in kuramının daha geliştirilmiş ve detaylandırılmış hali olduğu söylenebilir. Piaget, çalışmalarında, çocuğun sahip olduğu bilince, oyun kurallarına uymasına, yalan ve hırsızlık mevzularındaki düşüncelerine, sorumluluk, adalet ve ceza karşısındaki tutumlarına ilişkin davranışlarını gözlemleyerek değerlendirmiştir.²⁵⁵ Piaget, çalışmalarının sonucunda biri işlem öncesi dönemdeki çocuklarda görülen benmerkezci ahlak anlayışı ve yetişkin baskısı; diğeri ise işlem dönemindeki çocuklarda ortaya çıkan işbirliği ve karşılıklı ilişki ahlaki olmak üzere birbirine zıt iki ahlak anlayışı olduğunu ileri sürmüştür.²⁵⁶ Dolayısıyla Piaget'in ahlak kuramına göre ahlaki olgunluk kavramı, kurallara karşı gelmenin ceza ile karşılanacağı çocuğun dışı bağlı olduğu dönemden; kurallara uymamanın hep aynı cezalarla sonuçlanmayacağı düşünülen, kuralların eleştirilebildiği veya değiştirilebildiği dönem olan özerk ahlaki döneme doğru ilerleyen bir gelişim olarak değerlendirilebilmektedir.²⁵⁷

²⁵³ Kant, I. (1994). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. İoanna Kuçuradi (çev.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu. 58.

²⁵⁴ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2283.

²⁵⁵ Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. İ. Dündar (çev.). İstanbul: Pinhan Yay. 14-182.

²⁵⁶ Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. İ. Dündar (çev.). İstanbul: Pinhan Yay. 333; Wright, D. & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. Demet Öngen (çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.

²⁵⁷ Çiftçi, Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. 43-77.

Kohlberg'in ahlaki gelişim anlayışının şekillenmesinde büyük oranda Durkheim'den etkilendiği de iddia edilmektedir. Durkheim kendi yaklaşımında ahlaki sadece ihtiyaçtan zaman içinde ortaya çıkmış kurallar bütünü olarak değil, önceden belirlenmiş ve düzenlenmiş ahlak ilkeleri olarak kabul görülmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre ahlak, süreklilik ve düzenlilik gösteren bir sistemdir ve bu sisteme itaat edilmesi gerekliliğinden dolayı ahlak, otorite kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre süreklilik ve ahlaki otorite kavramları, ahlakın unsuru olan disiplin kavramı içerisinde birleşir, disiplin anlayışı da her türlü ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır.²⁵⁸

Durkheim, kişinin içinde yaşadığı toplumsal gruba olan aidiyeti ahlakın ikinci unsuru olarak belirler. Ona göre ahlaki yaşam aynı zamanda toplumsal yaşamla birlikte başlar. Başka bir ifadeyle kişi toplumsal varlıklar gibi yaşayabildiği sürece ahlaki bir varlık olabilir. Ona göre ahlakın üçüncü unsuru ise irade özerkliğidir. Durkheim'in bu görüşü, Kant'ın "insanın ahlaklı olabilmesi için iradesinin özerk olması gerekir" görüşüyle örtüşmektedir.²⁵⁹ O halde Kant gibi Durkheim de ahlaklı olmayı, kişinin genel ve kişisel menfaatlerinden bağımsız olan hedeflerinin hayata geçirilmesi olarak temellendirir. Durkheim, kişinin ahlaklı hareket etmede hissettiği zorunluluk duygusunun, insanları birbirinden ayıran bir özellik olan duyarlılıkla ilişkili olduğunu söyler. Zira insan sadece mantıklı hareket eden bir canlı değil, aynı zamanda duyarlı davranan da bir varlıktır. Fakat bu duyarlılık, kişinin duyduğu haz doğrultusunda onu bencilce, akıl ve ahlak dışı amaçlara doğru da yönlendirebilir. Dolayısıyla Durkheim'a göre ahlaki olgunluk anlayışı, ahlakın unsurları olan disiplin, toplumsal gruba bağlılık ve irade özerkliğinin kişide bir arada sağlanması olarak değerlendirilmektedir. Ona göre bu unsurları kendisinde bulunduran kişi, hem toplumun yararlı bir üyesi olabilmeyi, hem de kendi özgür iradesiyle hareket edebilmeyi başarabilecektir.²⁶⁰

Ahlaki gelişim anlayışını felsefi yönden Kant'ın; psikoloji yönünden Piaget'in; eğitim-bilimsel yönüyle Durkheim'in çalışmalarıyla şekillendiren Kohlberg; çocukların yaşadığı ahlaki iklimler karşısında yaptıkları ahlaki yargılamalara göre puanlamalar yaparak kendi yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu amaçla herbiri ile ikişer saat olmak üzere 12 ve 16 yaşları arasında değişen erkek çocuklarıyla mülakatlar

²⁵⁸ Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi*. O. Adanır (çev.). İstanbul: Say Yay. 43-55.

²⁵⁹ Durkheim, *Ahlak eğitimi*. 91-127.

²⁶⁰ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2285.

yapmış, onlara verdiği on adet hipotetik ahlaki ikilem durumları karşısında çocuklara nasıl karar vereceklerini sormuştur.²⁶¹ Sonuç olarak Kohlberg mülakat sonuçlarına dayanarak üç farklı ahlaki düzey kapsamında altı gelişme evresi ortaya çıkarmıştır. Aşağıdaki tabloda düzeyler ve evreler hakkında bilgi verilmiştir.²⁶²

Tablo 1: Kohlberg'in ahlaki yargı gelişim düzeyleri ve evreleri özeti

DÜZEYLER	EVRELER
<p>I. Düzey: Gelenek Öncesi Düzey</p> <p>Ahlaki değer, bireyler ve standartlardan çok dışsal yarı-fiziksel olaylar, davranışlar ya da yarı-fiziksel ihtiyaçlarla ilgili.</p>	<p>1. Evre : İtaat ve Ceza Eğilimi</p> <p>Boyun eğme ve ceza yönelimi. Üstün güç ve otorite karşısında benmerkezci itaat ya da sorun çıkarmaktan kaçınma. Nesnel sorumluluk.</p> <p>2. Evre : Saf Çıkarıcı Eğilim</p> <p>Ben merkezli yönelim. Doğru davranış, genelde kendi ihtiyaçlarını, ara sırada başkalarının ihtiyaçlarını karşılayan davranış türleri. Başkalarının ihtiyaçlarının ve bakış açılarının göreceli olduğunu fark etme. Eşitçilik ve alışveriş, karşılıklı uzlaşma.</p>

²⁶¹ Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yay. 53; Wright, D. & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. Demet Öngen (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22(1), 289-310.

²⁶² Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Chicago. pp.343.; Kohlberg, L. (1978). Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View. Moral Education. Ed.: James M. Gustafson. New York: Harvard University Press. 71-72.

<p style="text-align: center;">II. Düzey: Geleneksel Düzey</p> <p>Ahlaki değer, iyi ve doğru rolleri yapmaya, geleneksel düzeni sürdürmeye ve başkalarının beklentilerini karşılamaya bağlı.</p>	<p style="text-align: center;">3. Evre : İyi Çocuk Eğilimi</p> <p>Başkalarının onayını alma, onları memnun etme, onlara yardım etme yönelimi. Çoğunluğun sahip olduğu kalıp yargılara ya da doğal rol davranışlarına uyma ve davranışın gerisindeki niyete göre yargılama.</p> <p style="text-align: center;">4. Evre : Yasa ve Düzen Eğilimi</p> <p>Otoriteyi ve toplumsal düzeni sürdürme yönelimi. Görevini yerine getirme, otoriteye saygı gösterme, var olan toplumsal düzeni koruma yönelimi. Başkalarının beklentilerine saygı duyma.</p>
<p style="text-align: center;">III. Düzey: Gelenek Ötesi Düzey</p> <p>Ahlaki düzey, benliğin paylaşılan ya da paylaşılabilen standartlara, haklara görevlere uymasına bağlı.</p>	<p style="text-align: center;">5. Evre: Kontrat ve Yasaya Uygunluk Eğilimi</p> <p>Anlaşmaya, yasalara bağlı yönelim. Anlaşmanın yararı doğrultusunda kurallar ve beklentilerdeki öznel öğeleri ve hareket noktalarını fark etme, kontrat çerçevesinde tanımlanan görev; başkalarının istek ve haklarını, çoğunluğun istek ve refahını ihlal etmekten kaçınma.</p> <p style="text-align: center;">6. Evre : Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi</p> <p>Vicdan ya da İlke Yönelimi. Yalnızca gerçekten beğenilen toplumsal kurallara değil, aynı zamanda mantıksal evrenselliği ve tutarlılığı olan ilkelere yönelme. Yönlendirici bir etmen olarak vicdana, karşılıklı saygı ve güvene yönelme.</p>

Özetle Kohlberg, ahlaki gelişim kuramının hiyerarşik bir ilerleme gösterdiğini ve ahlaki değerlendirmelerin üst düzeylere çıktığı takdirde bireylerin olgunlaştığını savunur. Ona göre, geleneksel düzeyde bulunan çocukların ahlaki olgunluğu, yetişkinleri tarafından koyulan kurallara uyup uymamasına göre belirlenmektedir. Oysaki çocuklardan beklenen durum, ahlaki ikilemler karşısında ahlak ilkelerini formüle ederek kendi ahlaki yargı sistemlerini oluşturabilmesi olmalıdır.²⁶³ Bir anlamda ahlaki gelişim yaklaşımına göre ahlaki olgunluk, olaylar karşısında kendi yargı becerisine sahip olarak daha üst ahlaki gelişim basamaklarına çıkabilmeye ve üstün bir ahlaka sahip olmaya işaret eder.²⁶⁴

1.11.3. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarında Ahlaki Olgunluk

Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı kavramı, literatüre Narvaez tarafından kazandırılmış olsa da bu yaklaşımın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan ve ahlaki kimlik ve kişiliğin farklı boyutlarını birlikte değerlendiren pek çok çokboyutlu yaklaşımlar bulunmaktadır.²⁶⁵ Bu bağlamda değerlendirilen yaklaşımlardan biri Rusnak'ın arkadaşlarıyla birlikte geliştirdikleri bütünleştirici karakter eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın Rusnak'ın Teftiş ve Program Geliştirme Birliği'nin ahlaki olgunluk tanımından etkilenerek altı temel üzerine inşa edildiği iddia edilmektedir. Bu tanıma göre; "Ahlaken olgun insan, başkalarının refahını/mutluluğunu önemseyen, bireysel ilgileri ile sosyal sorumluluklarını bütünleştiren, insan onurunu yansıtan, uyum gösteren, ahlaki tercihlerini yansıtan, iletişimsel çatışmaları çözmede çözüm odaklı olan insandır. Ahlaki olgunluğu yüksek insan için eğitim, kararlılık ve eylemi kapsar." Bu tanımda benimsenen nitelikler, bir anlamda ahlaki olgunluğu yüksek bir insanın, davranışlar bakımından sahip olması gereken ahlaki becerilere de işaret etmektedir. Rusnak'ın bireylere ahlaki becerilerin kazandırılması sürecinde savunduğu bütünleştirici karakter eğitimi yaklaşımına göre bu ilkeler sırasıyla: '1. Karakter eğitimi, yalnızca bir dersten ibaret olmayıp her dersin bir parçasıdır. 2. Bütünleştirici karakter eğitimi aslında bir davranış eğitimidir. 3. Olumlu bir okul atmosferine sahip olmak, insan karakterinin inşasına katkı sağlar. 4. Karakter gelişimi, okul yönetiminin

²⁶³ Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *School Review*. 74, 1-30.

²⁶⁴ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2285.

²⁶⁵ Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. M. K. Smetana (ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.

de dahil olduğu bir yöntemle geliştirilebilir. 5. Karakter gelişiminde öğretmenlerin özerk ve erdemli bir niteliğe sahip olması önemlidir. 6. Karakter gelişiminde okul ve toplum büyük öneme sahip paydaşları oluşturmaktadır.’ şeklindedir.²⁶⁶

Berkowitz’in ahlaki özerklik yaklaşımı bütüncül ahlak eğitimi kapsamında değerlendirilen yaklaşımlardan bir diğeridir.²⁶⁷ Bu yaklaşımda Berkowitz, karakter eğitimi modeli kapsamında ahlaki özneye ilişkin yedi önemli bileşen üzerine ahlaki özerklik anlayışını inşa ederek ahlaki kimlik ve kişiliği bir çatı altında birleştirmiştir. Berkowitz, ahlak eğitiminin okulun temel görevi olduğunu ileri sürerek bu eğitimin, sözkonusu yedi temel bileşen -ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki karakter, ahlaki muhakeme, ahlaki kimlik, ahlaki duygu ve ahlaki kişi (özdisiplin, azim vb. kapsar)- doğrultusunda bütün okulları kapsayan bir reform dahilinde verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca eğitimcilerin ahlaki davranışlar yönüyle öğrencilere rol model olmaları gerektiğini de iddia etmiştir.²⁶⁸

Bütüncül ahlak eğitimi kapsamında değerlendirilen diğer bir yaklaşım da Battistich ve arkadaşlarının Çocuk Gelişimi Projesi kapsamında geliştirdiği ilgi toplumu yaklaşımıdır. Battistich’e göre bu yaklaşımın temel hipotezi, çocukların ihtiyaçları bir okul toplumuna bağlı kalarak karşılandığında, onların okula duygusal bağ geliştirecekleri yönünde olup, bu bağ sayesinde okula istikrarlı bir şekilde devam etmelerinin yüksek düzeyde olacağıdır. Ayrıca bu yaklaşımın iddiası; öğrencilerin okula karşı duyacakları duygusal bağlılıkla birlikte kararlı şekilde devam etme değerleri doğrultusunda okulda uyumlu şekilde davranacakları yönündedir. Bu bağlamda Battistich’e göre çocukların okulda bir topluma dahil olarak kazandığı ahlaki olgunlukları, ortak akademik hedefler için arkadaşlarıyla iş birliği yapma, başkalarına yardım etme ve başkalarından yardım alma, kazandıkları sosyal becerileri hayata transfer edebilme, sınıfla ilgili ortak kararlar almak için öğrencilerin özerk bir şekilde hareket etmesi gibi becerilerin kazanılması anlamına gelmektedir.²⁶⁹

Rusnak’ın bütünleştirici karakter eğitimi yaklaşımı, Berkowitz’in ahlaki özerklik yaklaşımı ve Battistich’in ilgi toplumu yaklaşımı gibi yaklaşımları temel alarak Narvaez’in geliştirmiş olduğu bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı, hem karakter

²⁶⁶ Rusnak, T. (Ed.). (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press. 3-6.

²⁶⁷ Berkowitz M. W., S. A. Sherblom, M. C. Bier, V. Battistich (2006). Educating for positive youth development. M. K. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.

²⁶⁸ Narvaez, Integrative ethical education. 703-733.

²⁶⁹ Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. M. K. Smetana (ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.

eğitimine hem de öğretimine vurgu yapmaktadır. Narvaez'in yaklaşımının diğer yaklaşımlardan farkı ise bütüncül değer taşımasıdır. Bu yaklaşımı bütüncül yapan değerler ise Aristoteles'in savunduğu erdem ahlakı ile Kant'ın temellendirdiği ödev ahlakını birleştirmesi; bilişsel bilimlerin teorileri ile eski Yunan'da vurgulanan beceri ve nihai mutluluk anlayışlarını bir araya getirmesi sebebiyledir.²⁷⁰ Narvaez'in yaklaşımına göre ahlaki olgunluk, bireyin dört temel alanda belirlenen ahlaki becerileri kazanması ve karşılaştığı ahlaki durumlarda bu beceriler doğrultusunda bir "ahlak uzmanı" olarak davranış geliştirmesidir. Böylece bu yaklaşımda ahlak eğitiminin birer unsuru olarak "kalp, kafa, gönül ve bilek'in bütüncül olarak birlikte olgunlaşmasına değinilmiştir.²⁷¹

Aşağıdaki şemada, Narvaez'in yaklaşımına göre ahlak uzmanlığını oluşturan temel ve ahlaki alt beceriler gösterilmiştir.²⁷²



şekil 3: Narvaez'in bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımında temel alınan ahlaki beceriler

Sonuç olarak birçok yaklaşımları birleştirerek ortaya çıkan bütüncül ahlak yaklaşımına göre ahlaki olgunluk kavramı, kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kişilikte birleştirilmesi olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımda ahlak,

²⁷⁰ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. 2288.

²⁷¹ Narvaez, Integrative ethical education. 703-733.

²⁷² Narvaez, Integrative ethical education. 703-733.

bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönü itibariyle çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bütüncül ahlak eğitimini savunan yaklaşımlarda, ahlakın farklı boyutlarına vurgu yapan ahlaki becerilere ve bunların bireye kazandırılmasına daha ağırlıklı bir önem atfedildiği anlaşılmaktadır.²⁷³

²⁷³ Tekin, Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme., 2289.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel bir yaklaşımla yürütülen bu araştırmada anket tekniğine uygun olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla tercih edilen bu yöntem, ilişkisel-korelasyonel araştırma modeli olarak da adlandırılmaktadır.²⁷⁴ Şimşek ve arkadaşları, ilişkisel modelde bazen ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemek için korelasyon tekniğinin kullanıldığını; bazen de sebep-sonuç ilişkilerine yönelik istatistiksel karşılaştırmalara göre ortalamalar arasındaki farkın anlamı üzerinde yorumlamanın yapıldığını ifade etmektedir.²⁷⁵ Dolayısıyla bu yöntemin kullanıldığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile onların akademik başarıları arasında bir korelasyon olup olmadığı sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin akademik motivasyon ve ahlaki olgunluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeli geçmişte var olmuş ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.²⁷⁶ Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olgu, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Çünkü bu yöntem, kişilerin herhangi bir konuda sahip oldukları duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını, aynı zamanda inanç ve beklentilerini, içinde bulunduğu şartlar çerçevesinde olduğu gibi tanımlamasını hedeflemektedir.²⁷⁷ Tarama modelinde, olayların nedenleri üzerinde durulmak yerine, onların içinde buldukları koşullar, arasındaki ilişki ve özellikleri bulunmaya çalışılır.²⁷⁸

²⁷⁴ Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

²⁷⁵ Şimşek, A. Doğanay, A. ve Ataizi, M. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üni. AÖF Yayını. 3-215.

²⁷⁶ Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler* (Besinci Basım). 3A Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.

²⁷⁷ Gürbüz ve Şahin, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Felsefe-Yöntem- Analiz)*. 103.; Karasar, *Bilimsel araştırma yöntemi*. 77.

²⁷⁸ Kaptan S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (Onuncu Basım). Ankara: Rehber Yayınları. 59.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Karabük ili Safranbolu ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. 2022-2023 Öğretim yılında Karabük ili Safranbolu ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 9 farklı ortaokulda (Şehit Ömer Bilal Akpınar İmamhatip Ortaokulu, Şehit Murat Akdemir İmamhatip Ortaokulu, Kanuni Ortaokulu, Emek Ortaokulu, Misakı Milli Ortaokulu, Kalealtı Ortaokulu, 15 Temmuz Demokrasi Ortaokulu, ... Koleji, ... Kolej) farklı sınıflar düzeylerinde (5.sınıf-8.sınıf) öğrenim gören 418 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların % 54,1'inin (N=226) kız, % 45,9'unun (N=192) ise erkek öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun yaş ortalaması 12 olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında anket tekniğine uygun olarak Ortaokul Öğrencileri için Akademik Motivasyon Ölçeği ve Çocuklar için Ahlaki Olgunluk Ölçeği tercih edilmiştir.

2.3.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu çalışmada birinci ölçme aracı olarak Özerklik Teorisi temel alınarak geliştirilen ve Vallerand ve arkadaşları tarafından İngilizce'ye uyarlaması yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği-AMÖ (Academic Motivation Scale-AMS), kullanılmıştır.²⁷⁹ Yurt ve Bozer tarafından da bu ölçeğin Türkçe'ye standardizasyonu gerçekleştirilmiştir.²⁸⁰

AMÖ, yedili likert tipi 28 maddeden oluşan bir ölçektir. Öğrencilere “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu sorularak ölçekte yer alan okula gitme nedenleri arasındaki maddeleri 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında değişen puanlarla değerlendirmektedir. AMÖ; yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; ‘1- Bilmeye yönelik içsel motivasyon, 2- Başarıya yönelik içsel motivasyon, 3- Uyarım

²⁷⁹ Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

²⁸⁰ Yurt ve Bozer, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. 669.

yaşamaya yönelik içsel motivasyon, 4- İçer yansıyan dışsal motivasyon, 5- Dışsal motivasyon-dış düzenleme, 6-Belirlenmiş dışsal motivasyon ve 7- Motivasyonsuzluk' boyutudur. Ölçeğin her boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin boyutlarından alınan puanlar en düşük (4x1) 4 ve en yüksek (4x7) 28 olmak üzere 4 ile 28 puan aralığında değişmektedir. Ölçekteki 28 maddenin 24'ü pozitif ve 4 tanesi negatif maddelerdir. Ölçeğin sadece 'Motivasyonsuzluk' boyutundaki ifadeler olumsuz maddeler olup, bu maddeler; '5. Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.' '12. İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.' '19. Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil.' '26. Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum.' şeklindedir.²⁸¹ Ölçek toplam puan üzerinden analize tabi tutulduğu için olumsuz anlam içeren bu maddeler ters puanlanmıştır. Bu durumda ölçekten alınan puanın yüksekliği, akademik motivasyonun yüksekliğine işaret etmektedir.

Türkçeye standardizasyonunu Yurt ve Bozer tarafından yapılan Akademik Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına ait cronbach alfa değerlerinin 0.61 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir.²⁸² Bu araştırmada ise Cronbach's alpha katsayısı .93 olarak bulgulanmıştır.

2.3.2. Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Bu araştırmada ikinci ölçme aracı olarak Çakıcı ve Kök tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. 5 dereceli likert tipi şeklinde hazırlanan ve 13 maddeden oluşan bu ölçeğin amacı, ortaokul düzeyindeki çocukların ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemektir. Ölçekte maddelerin derecelendirilmesi, "evet, her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok az", "hayır, hiçbir zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Olumlu maddelerde "evet, her zaman" seçeneğine 5 puan, "çoğu zaman" seçeneğine 4 puan, "ara sıra" seçeneğine 3 puan, "çok az" seçeneğine 2 puan, "hayır, hiçbir zaman" seçeneğine ise 1 puan verilerek ölçek puanlaması yapılmaktadır. Ölçeğin 8 maddesi olumlu, 5 maddesi ise olumsuz olarak belirlenmiştir. Ölçeğin sadece 2. Boyutu olan Çıkarıcılık Eğilimi boyutunda yer alan maddeler olumsuzdur. Bu

²⁸¹ Yurt ve Bozer, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. .673.

²⁸² Yurt ve Bozer, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, 676.

olumsuz maddeler; ‘5. Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanabilirim.’ ‘6. Arkadaşlarım arasında dışlanmamak için onların yaptığı uygunsuz davranışları ben de yaparım.’ ‘7. Bir şey satın alırken fazladan para almışsam geri vermem.’ ‘8. Bize kötü davrananlara biz de kötü davranmalıyız.’ ‘9. Zor durumda kaldığım zaman yalan söyleyebilirim.’ şeklinde belirlenmiştir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan (13x5) 65, en düşük puan ise (13x1) 13 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, çocukların yüksek ahlaki olgunluk düzeyinin; alınan düşük puan ise çocukların düşük ahlaki olgunluk düzeyinin göstergesi kabul edilmektedir.²⁸³

Ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .31 ile .49 arasında değiştiği, cronbach alpha iç tutarlık değerinin ise .75 olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda 13 madde ve üç alt boyuttan oluşan ahlaki olgunluk ölçeğinin madde toplam korelasyon değerlerinin ve iç tutarlık değerlerinin yeterli düzeyde olduğu Çakıcı ve Kök tarafından ifade edilmektedir.²⁸⁴ Bu araştırmada ise Cronbach’s alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Çakıcı ve Kök, ortaokul düzeyindeki çocuklar için geliştirilen “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”nin, öncelikle eğitim bilimleri olmak üzere, sosyal bilimler, psikoloji, çocuğun psikolojik sağlığı ile din ve ahlak konularını içeren tüm alanlarda kullanılmasında uygun olan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçek olduğunu belirtmektedir.²⁸⁵

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2022 yılının Ekim-Kasım-Aralık ayları ile 2023 yılının Ocak ayına ait olup, araştırmada, 9 farklı ortaokulda öğrenim gören çalışma grubunun veli izinlerinin alınarak gönüllülük esasına uygun doldurulmuş 418 ölçek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçek formları ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri SPSSversion26 paket programı ile yapılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların analizine başlanmadan önce değişkenlerin normal dağılıp

²⁸³ Kök ve Çakıcı, Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 719.

²⁸⁴ Kök ve Çakıcı, Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 726.

²⁸⁵ Kök ve Çakıcı, Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 726.

dağılmadığına dikkat edilmiştir. Verilerin analiz aşamasında araştırmada kullanılan ölçekler verilerinin toplam sonuçları hesaplanarak ortalamalar elde edilmiştir.

Katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), T-testi ve Scheffe testi uygulanmıştır. Ahlaki olgunluk düzeyi ile ilgili uygulanan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş olup istatistiki işlemlerde oluşan farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmek amacıyla ise parametrik olmayan testlerden 'Kruskall Wallis H' ve Mann Whitney U testleri tercih edilmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon testinin uygulandığı bu araştırmada, istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyini belirlemek için en düşük p değeri olarak .05 referans alınmıştır.

Araştırmayı gerçekleştirebilmek için Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun, 11.05.2022 tarih ve 2022/04 sayılı kararı ve İl Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 06.10.2022 tarih ve E-44653020-605.01-60057599 sayılı kararı ile gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

2.5. Bulgular

Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların %54,1'inin (N=226) kız, %45,9'unun (N=192) ise erkek öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların okul türü bakımından %82,8'inin (N=346) devlet okulu ve %17,2'sinin (N=72) özel okulda öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Sınıf düzeyleri bakımından %36,1'nin (N=151) 5.sınıf, %22'sinin (N=92) 6.sınıf, %18,7'inin (N=78) 7.sınıf ve %23,2'sinin (N=97) 8.sınıf eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenen araştırmada katılımcıların ayrıca %2,2'sinin (N=9) alt, %4,5'inin (N=19) ortanın altı, %58,6'sının (N=245) orta, %28,9'unun (N=121) ortanın üstü, %5,7'sinin (N=24) ise üst düzeyde bir ekonomik duruma sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 2: Çalışma grubunun ölçeklerden aldığı ortalama puanlar

Ölçekler	N	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	\bar{X}	Sd.
Akademik Motivasyon Ö.	418	1,64	7,00	-,460	-,224	4,99	1,1
Ahlaki Olgunluk Ö.	418	1,15	5,00	-1,481	2,535	4,11	,69

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan çalışma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden aldığı ortalama puan ($\bar{X}=4,99$) ile ahlaki olgunluk ölçeğinden ($\bar{X}=4,11$) aldığı ortalama puanının ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca akademik motivasyon ölçeğinden alınan puanların normallik testi sonucuna göre normal dağıldığı fakat ahlaki ölçeğinden alınan puanların ise normal dağılmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre bu çalışmada ‘Akademik Motivasyon Ölçeği’ için parametrik testler uygulanırken ‘Ahlaki Olgunluk Ölçeği’ için ise parametrik olmayan non-parametrik testler uygulanmıştır.

2.5.1. Demografik Değişkenlere Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri

Tablo 3: Katılımcıların cinsiyetine göre akademik motivasyon düzeyleri

Cinsiyet	Kadın (N=226)		Erkek (N=192)		t (416)	p
	Ort.	sd.	Ort.	sd.		
Akademik Motivasyon	5.10	1,09	4.86	1,10	2,209	.028

Tablo 3’ye göre kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{X}= 5,10$) erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=4,86$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir ($p<.05$).

Tablo 4: Katılımcıların okul türüne göre akademik motivasyon düzeyleri

Okul Türü	Devlet Okulu (N=346)		Özel Okul (N=72)		t (416)	p
	Ort.	sd.	Ort.	sd.		
Akademik Motivasyon	5.05	1,05	4.68	1,25	2,746	.006

Tablo 4'e göre devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 5,05$), özel okulda eğitim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=4,68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir ($p<.05$).

Tablo 5: Katılımcıların sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri

Sınıf Düzeyi	5.Sınıf (N=151)		6.Sınıf (N=92)		7.Sınıf (N=78)		8.Sınıf (N=97)		F	p
	Ort.	sd.	Ort.	sd.	Ort	sd.	Ort.	sd.		
Akademik Motivasyon	5.38	,93	4.89	1,04	4.61	1,10	4.77	1,21	11,533	.000

Tablo 5'e göre çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir ($p<.001$).

5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 5,38$), 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 4,89$), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=4,61$) ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=4,77$) incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon ortalama puanlarının azaldığı ancak 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise kısmen bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumuna göre akademik motivasyon düzeyleri

Sosyo- Ekonomik Durum	Alt (N=28)		Orta (N=245)		Üst (N=145)		F	p
	Ort.	sd.	Ort.	sd.	Ort.	sd.		
Akademik Motivasyon	4.97	1,09	4.96	1,11	5.15	1,13	0,666	.616

Tablo 6’ e göre katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri sosyo-ekonomik durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Tabloya göre akademik motivasyon ölçeğinden alt ($\bar{X} = 4,97$) ve orta düzey ($\bar{X} = 4,96$) aile gelirine sahip olan katılımcıların ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu, üst düzey aile gelirine sahip katılımcıların puanının ise daha yüksek olduğu ($\bar{X} = 5,15$) görülmektedir.

2.5.2. Demografik Değişkenlere Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Tablo 7: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ahlaki olgunluk düzeyleri

Cinsiyet	Kız (N=226)		Erkek (N=192)		Mann -Whitney-U		
	Sır. P. Ort.	Sır.Top.	Sır. P. Ort.	Sır. Top.	u	z	p
Ahlaki Olgunluk	220,96	49937,50	196,01	37633,50	19105,50	-2,107	,035

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre kız öğrencilerin sıra puan ortalamaları ($\bar{X} = 220,96$) erkek öğrencilerin sıra puan ortalamalarına göre ($\bar{X} = 196,01$) anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulgulara göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 8: Katılımcıların okul türüne göre ahlaki olgunluk düzeyleri

Okul Türü	Devlet Okulu (N=346)		Özel Okul (N=72)		Mann -Whitney-U		
	Sır. P. Ort.	Sır.Top.	Sır. P. Ort.	Sır. Top.	u	z	p
Ahlaki	222,33	76924,5	147,87	10646,5	8018,50	-	,000

Olgunluk	0	0	4,764
-----------------	---	---	-------

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .001$). Buna göre devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin sıra puan ortalamaları ($\bar{X} = 222,33$) özel okulda eğitim gören öğrencilerin sıra puan ortalamalarına göre ($\bar{X} = 147,87$) anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Yani bu verilere göre devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri özel okullarda eğitim görenlere göre daha yüksektir.

Tablo 9: Katılımcıların sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluk düzeyleri

Sınıf Düzeyi	5.Sınıf (N=151)	6.Sınıf (N=92)	7.Sınıf (N=78)	8.Sınıf (N=97)	Kruskal Wallis-H
	Sır. P. Ort.	Sır. P. Ort.	Sır. P. Ort.	Sır. P. Ort.	p
Ahlaki Olgunluk	277.17	193.07	182.92	141.12	.000

Tablo 9 incelendiğinde çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .001$).

5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X} = 277,17$), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X} = 193,07$), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 182,92$) ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X} = 141,12$) incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri azalmaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarına göre ahlaki olgunluk düzeyleri

Sosyo-Ekonomik Durum	Alt (N=28)	Orta (N=245)	Üst (N=145)	Kruskal Wallis-H
	Sır. P. Ort.	Sır. P. Ort.	Sır. P. Ort.	p
Ahlaki Olgunluk	159.13	218.22	204.50	.041

Tablo 10'a göre çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile sosyo-ekonomik durum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Tabloya göre en yüksek sıra ortalama puanı, orta düzey sosyo-ekonomik ($\bar{X}=218,22$) duruma sahip öğrencilerde olup, buna mukabil en düşük sıra ortalama puanı ise alt düzey sosyo-ekonomik ($\bar{X}=159,13$) duruma sahip öğrencilerde bulgulanmıştır.

Tablo 11: Akademik motivasyon ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiler

Faktör	1	2
1- Akademik Motivasyon	1	,406**
2- Ahlaki Olgunluk	,406**	1
Ortalama	4,99	4,11
Sd.	1,10	,70
p	.000	.000
N	418	418

Tablo 11'deki verilerde akademik motivasyon ortalama puanları ile ahlaki olgunluk ortalama puanları arasındaki korelasyon katsayısının $r= ,406^{**}$ ve anlamlılık düzeyinin $p=.000$ olduğu görülmüştür. Bu veriler yorumlandığında öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde ($r = ,406^{**}$ ve $p=.000$) anlamlı ve orta düzeyde²⁸⁶ bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin sahip oldukları ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça derslerine yönelik akademik motivasyonları ve bir anlamda akademik başarılarının da artacağı söylenebilir.

²⁸⁶ r değerinin (Pearson Correlation) 0,00 – 0,30 arasında olması durumunda düşük düzeyde, 0,30 – 0,70 arasında olması durumunda orta düzeyde ve 0,70 – 1,00 arasında olması durumunda ise yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu anlaşılır (Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.)

3. SONUÇ-TARTIŞMA-ÖNERİLER

Eğitim-öğretim sürecinin önemli fonksiyonlarından biri olan motivasyon, öğrencilerin akademik etkinliklere katılma eğilimlerinin ve aynı zamanda akademik bilgilerden ne düzeyde kazanım sağlayabileceklerinin de belirleyicisi olarak kabul edilir. Driscoll, yüksek düzeyde öğrenmeye motive olmuş bireylerin, öğrenme etkinliklerinde üst düzey bilişsel süreçler kullanacağına ve bilgiyi içselleştirerek daha kalıcı hale getireceklerine dikkati çeker.²⁸⁷ Bu noktada eğitimde öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik motivasyona etki ettiği düşünülen değişkenlerin tespit edilmesi, akademik başarıyı artırmak adına atılmış önemli bir adım olabilir.²⁸⁸ Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin belirlenerek demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmaya katılan çalışma grubunun akademik motivasyon ölçeğinden aldığı puan ($\bar{X}=4,99$) ortalamasının üstündedir. Bu veri araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir ve ortalama puanlar bağlamında motivasyon düzeylerinin yüksek çıkması ortaokul öğrencileri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü akademik motivasyonun yüksek olması doğrudan öğrencilerin akademik performansını da olumlu yönde etkileyecektir. Yapılan pekçok araştırmada yüksek başarı beklentisine ve yüksek motivasyon düzeyine sahip olmanın akademik başarı üzerinde etkili olduğu ve başarıyı artırdığı anlaşılmıştır.²⁸⁹ Örneğin Calp'ın araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin özerk akademik motivasyonları, onların derslerdeki performansını başka bir ifadeyle akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir.²⁹⁰ Ergin ve Karataş da, başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.²⁹¹ Bunun yanı sıra Eggen, öğrenci başarısı ile öğrenci motivasyonu arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular akademik başarı arttıkça akademik motivasyonun da yükseldiği düşüncesini desteklemektedir.²⁹²

²⁸⁷ Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson Education, Limited.

²⁸⁸ Karagüven, Akademik motivasyon ölçeği'nin Türkçe'ye adaptasyonu. 2560.

²⁸⁹ Britt, T. W. (2005). The effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*, 29(3), 189–202.

²⁹⁰ Calp, *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. 135.

²⁹¹ Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(4): 877
doi: 10.16986/HUJE.2018036646

²⁹² Sıcak A, ve Başören M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 556.

Ayrıca motivasyonla ilgili yapılan diğer çalışmalarda yüksek içsel motivasyona yüksek sahip bireylerin yaşamsal aktivitelerden genellikle daha fazla doyum sağladıkları ve psikolojik iyi oluşlarının da daha yüksek olduğu belirtilmiştir.²⁹³ Ancak bu bulgulara karşın Ergene, öğrencilerin motivasyonları ile okul başarıları arasında çok güçlü bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.²⁹⁴ Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu motivasyon kaynağının çeşidi bu sonucu oluşturmuş olabilir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen motivasyon türü içsel ya da dışsal kaynaklı olabilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları ise duruma ve zamana bağlı olarak birey üzerinde farklı düzeylerde etki edebilmektedir.²⁹⁵ Eggen ve Kauchak, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal olarak motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.²⁹⁶ Bu açıdan bakıldığında, motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkinin düzeyinin, motivasyonun kaynakları da dikkate alınarak değerlendirilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

3.1. Akademik Motivasyon - Cinsiyet Değişkeni İlişkisi

Çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri demografik değişkenler bağlamında incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu bulgulanmıştır ($p < .05$). Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin ölçekten aldığı ortalama puanlar ($\bar{X} = 5,10$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X} = 4,86$) daha yüksektir. Puanlar karşılaştırıldığında kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir anlamda bu bulgu kız öğrencilerin okul akademik başarılarının da erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu yorum ve bulgu literatür ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Seyis'in araştırmasında cinsiyetin, akademik başarının anlamlı yordayıcısı olduğuna yönelik bulguya ulaştığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenini dikkate alarak yaptığı analizde kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit

²⁹³ Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

²⁹⁴ Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school. *Education and Science*, 36:160, 321.

²⁹⁵ Koç, M.N., (2022). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 69.

²⁹⁶ Eggen ve Kauchak, D. *Educational psychology windows on classrooms* (3. Baskı). 342.

etmiştir.²⁹⁷ Aynı şekilde Koç, araştırmasında kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.²⁹⁸ Sıcak ve Başören de makalesinde kız öğrencilerin sahip olduğu içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinden anlamlı fark göstererek daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ölçeğin motivasyonsuzluk alt boyutunda da kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerin motivasyonlarından anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulgulamıştır.²⁹⁹ Son olarak Özcan ve Karaca da İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyon arasında anlamlı farklılık olduğunu bulgulamışlardır. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.³⁰⁰ Bu araştırma bulgularıyla farklılık gösteren başka araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Kartal, BİLSEM’de eğitim alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edememiştir.³⁰¹ Benzer şekilde Ryan ve Pintrich tarafından yürütülen araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgu uyumludur.³⁰² Yurt dışı kaynaklı araştırmalara bakıldığında ise Meece ve Holt erkek ve kız öğrencilerin sahip olduğu akademik hedef çeşitlerine göre, erkek öğrencilerin daha fazla içsel motivasyona sahip olduğunu ifade etmiştir.³⁰³ Benzer şekilde Patrick vd. de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dışsal motivasyon gösterdiklerini ancak cinsiyet değişkeni açısından içsel motivasyon düzeylerinde farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.³⁰⁴

²⁹⁷ Seyis, *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. 57.

²⁹⁸ Koç, M.N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 75.

²⁹⁹ Sıcak ve Başören, *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği)*. 552.

³⁰⁰ Özcan ve Karaca, *İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma*. 335.

³⁰¹ Kartal, *Bilsem’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi*. 115.

³⁰² Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). Shoul I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents’help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 336.

³⁰³ Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students achievement goals, *Journal of Educational Psychology*, 85, 587.

³⁰⁴ Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic mastery goal orientations on males’and females’self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 11, 161.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlı çıkması, Safranbolu bölgesinde ailelerin kız çocuklarının eğitim – öğretim faaliyetlerine çok önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca özellikle kız öğrencilerin daha fazla başarı odaklı olmaları nedeniyle içsel anlamda kendilerini daha fazla motive ediyor oldukları düşünülebilir. Özcan ve Karaca'ya göre kız öğrencilerin motivasyon puanlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmasında, erkek öğrencilerin ilgi alanlarının daha geniş ve farklı olması ve bu anlamda başarıya odaklanmamaları etkili olmaktadır.³⁰⁵

3.2. Akademik Motivasyon- Okul Türü İlişkisi

Çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Nitekim devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=5,05$) özel okulda eğitim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=4,68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan karşılaştırmaları yorumlandığında devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin özel okullarda eğitim gören öğrencilere göre akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu başka bir ifadeyle devlet okullarındaki öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda okul türü değişkeni ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bazı çalışmalarda ise bulunmadığı anlaşılmıştır. Örneğin Kartal, araştırmasında BİLSEM öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün devlet ya da özel okul olmasından etkilenmediğini tespit etmiştir. Ona göre akademik motivasyon düzeyi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı fark yoktur. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin okul türü ile motivasyonsuzluk ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca özel okul öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin devlet okulu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.³⁰⁶ Devlet okullarındaki öğrenciler ile özel okulda eğitim gören öğrencilerin karşılaştırıldığı bir başka çalışmada, özel okul öğrencilerinin daha az öz-motivasyon düzeyine sahip olduklarını gözlemlemiştir. Bu

³⁰⁵ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 335.

³⁰⁶ Kartal, *Bilsem'de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi*. 115.

araştırmada ayrıca özel okul öğrencilerinin motive olmak için dışsal motivasyona daha fazla ihtiyaç duyduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.³⁰⁷ Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin devlet okullarına göre düşük olmasının nedeni; ailelerinin okullara ödediği yüksek okul harçları sebebiyle çocuklarından yüksek başarı beklentisi içinde olmaları ve bu beklentinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısı ve yaşattığı tükenmişlik hissi olabilir.

3.3. Akademik Motivasyon- Sınıf Düzeyi İlişkisi

Çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 5,38$), 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 4,89$), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 4,61$) ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 4,77$) dikkate alındığında sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon ortalama puanlarının azaldığı ancak 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise kısmen bir artış olduğu görülmektedir. 8. Sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarındaki bu artış, yıl sonunda girecekleri Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sebebiyle, aile ve öğretmenlerinin başarı beklentisi içinde olmaları, bunun sınav hazırlık sürecindeki öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve bu sebeple akademik başarılarına odaklanmalarından kaynaklanabilir. Zira Britt bu düşünceyi destekler bir şekilde, yüksek başarı beklentisine ve yüksek motivasyon düzeyine sahip olmanın akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ve başarıyı artırdığını ifade etmektedir.³⁰⁸ Araştırmanın bu bulgusuna ilişkin literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Çakır'ın lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf düzeyi yükseldikçe içsel ve dışsal motivasyon düzeyinin düşmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerde motivasyonsuzluk düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir.³⁰⁹ Çakır'ın yanı sıra, İlğan ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik

³⁰⁷ Rufini, S. É., Bzuneck, J.A. & Oliveira, K.L. (2012). The quality of motivation among elementary school students, *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 22(51), 54. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>

³⁰⁸ Britt, The effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. 189–202.

³⁰⁹ Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 54.

motivasyonlarının azaldığına yönelik bulguya ulaştıkları görülmektedir.³¹⁰ Özcan ve Karaca'nın üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaya göre son sınıfta öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında 3. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeylerinde azalma yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır.³¹¹ Yani ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarının, bu araştırma bulgularıyla benzerlik arz ettiği görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe akademik motivasyonun düşme nedenleri üzerine araştırmalar incelendiğinde farklı sebeplerin ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin Kutsal ve Bilge'nin çalışmasında okul tükenmişliğinin yaş ile paralel olarak yükseldiği bulgusu dikkat çekmektedir.³¹² Lefkowitz ise çalışmasında öğrencilerin nitelikli bir okula gitme isteğinin üst düzey bir çalışma gerektireceğinden kendilerinde tükenmişlik sendromunu artırdığını ifade etmiştir.³¹³ Özcan ve Karaca üniversitede öğrenim gören öğrencilerin gelecekteki kariyerlerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve bu sebeple daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı yönünde yorum yapmıştır. Mezuniyet sonrası bir işe sahip olabilme arzusuyla girecekleri sınavların baskısı altında kalan öğrencilerin tükenmişlik hissini de etkisiyle motivasyonlarının azaldığı düşünülebilir. Yoğun akademik çalışmaların bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.³¹⁴ Bu bulgular ışığında öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilere verilen ödevlerin ve sorumlulukların artması, öğretmen ve velilerin öğrencilerden başarı beklentileri, öğrencinin nitelikli bir okulda eğitim görmeye hak kazanma isteği gibi nedenlerin, sınav ve başarısızlık kaygısına sebep olduğu, bunun da motivasyonu zamanla düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca öğrencilerde tükenmişlik hissini artması ve ergenlik gibi diğer bazı faktörlerin de etkili olması, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerde akademik

³¹⁰ İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Menderes İlçesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 172.

³¹¹ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 335.

³¹² Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284.

³¹³ Lefkowitz, E. S. (2005). Things have gotten better' developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 20, 44.

³¹⁴ Özcan ve Karaca, İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. 336.

motivasyonun azalmasına ve motivasyonsuzluk düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir.³¹⁵

3.4. Akademik Motivasyon –Aile Sosyo Ekonomik Düzey İlişkisi

Araştırmada, çalışma grubunun akademik motivasyon düzeyleri ile aile sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre akademik motivasyon ölçeğinden alt ve orta düzey gelire sahip olan katılımcıların aldıkları ortalama puanlar birbirine daha yakın, üst düzeyde gelire sahip olan katılımcıların ortalama puanı ise daha yüksek bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle üst düzey gelire sahip olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Koç araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ile aile gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Buna mukabil üst ve orta düzey gelirli ailelerin çocuklarının akademik motivasyon düzeyleri, alt gelirli ailerin çocuklarına oranla daha yüksek bulgulanmıştır.³¹⁶ Çakır araştırmasında aile gelir düzeyi değişkeni ile motivasyonun içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.³¹⁷ Güven ise araştırmasında akademik motivasyon ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiş; ancak bağımsız bir değişken olarak öğrencilere yönelttiği “Ailemin sosyo-ekonomik durumu; beni daha fazla çalışmaya motive eder.” sorusuna verilen cevaplarla akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeylerinin de arttığı ifade edilmektedir.³¹⁸

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, genellikle öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir dış etken olarak gösterilmektedir. Sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocukları, sosyo-ekonomik durumu orta ve üst düzey olan ailelerin çocuklarına oranla daha zor şartlarda eğitimlerini devam ettirmeye

³¹⁵ Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Arel Üniversitesi, İstanbul. 58.

³¹⁶ Koç, *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. 66.

³¹⁷ Çakır, *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. 56.

³¹⁸ Güven, M. (2011). *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 139.

çalışmaktadır. Dahil oldukları sosyo-ekonomik düzey, onların hayatlarının her kesitinde karşılıklarına bir dezavantaj veya bir eksiklik olarak çıkabilmektedir. Bu durumdaki bireyler ileride daha iyi şartlarda yaşayabilmeyi hayal ederek, eğitim hayatlarında akademik kariyer sağlamayı; sahip oldukları zorlu yaşam koşullarından bir kaçış yolu olarak düşünebilmektedir.³¹⁹ Yaşanılan bu zorlu yaşam koşullarının ortaya çıkardığı mücadele ruhu, çalışma azmi ve isteklerine ulaşmak için gösterilen sabrın öğrenciler üzerinde içsel motivasyonu artırıcı bir etki yaptığı düşünülmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik durumu düşük olan ebeveynler, içinde buldukları zor koşullarından kurtulabilmeleri için çocuklarının akademide başarılı olmalarını bir fırsat olarak görebilmektedir. Bu bağlamda ebeveynler her zaman çocuklarını eğitim alanında motive etmeye ve desteklemeye özen göstermektedir. Özellikle bu düşünceye sahip ebeveynlerin, çocuklarının eğitim hayatlarında başarı sağlayabilmesi için birçok fedakârlık göstermesini, akademik motivasyona etki eden bir dış faktör olarak düşünmek mümkündür. Bu bağlamda sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilere aile desteğini, onların yüksek akademik motivasyon düzeyine sahip olmalarına katkı sağlayan bir faktör olarak görmek mümkündür.³²⁰ Bununla birlikte, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin aile bireylerinin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olması, öğrencinin anlama ve bilme ihtiyacını karşılayabilmesi için öğrenmeye daha fazla motive olmasında ve eğitimde başarı göstermesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların sosyal ve kültürel gereksinimlerinin karşılanabilmesi de, onların psikolojik iyi oluşları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkisi bağlamında önemlidir. Ekonomik olarak iyi düzeyde olan çocukların, ailelerinin desteğiyle eğitim alanındaki ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildikleri, bunun da onları öğrenmeye daha açık hale getirerek hedeflerine daha motive olmalarını sağladıkları düşünülebilir.

3.5. Ahlaki olgunluk – Cinsiyet Türü İlişkisi

Ortaokul öğrencilerinin ahlaki düzeylerinin belirlenmesini ve demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmada analiz sonuçlarına göre demografik değişkenler ile ahlaki olgunluk arasında istatistiksel olarak anlamlı

³¹⁹ Güven, *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. 141.

³²⁰ Güven, *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. 141.

farklılıklar bulunmuştur. Öncelikle çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin sıra puan ortalamaları ($\bar{X}= 220,96$) erkek öğrencilerin sıra puan ortalamalarına göre ($\bar{X}= 196,01$) anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu puan karşılaştırmasına göre kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin Başar araştırmasında, ergen öğrencilerin cinsiyet değişkeniyle ahlaki olgunlukları arasında anlamlı fark olduğu ve kız ergenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek ergenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.³²¹ Bayraktar da lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmiştir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir.³²² Benzer şekilde Bilgin de araştırmasında ahlaki olgunluk ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiş, kız üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığını bulgulamıştır.³²³ Literatürdeki ortaokul, lise veya üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında ahlaki olgunluk ölçeğine verilen puanların ortalamalarında genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgunun nedenini ise kız öğrencilerin Türk toplumunda sosyolojik kodlarla yetiştirilmeleri olarak değerlendirmek mümkündür.³²⁴ Kız çocuklarına küçük yaşlardan itibaren odasını veya eşyalarını toplaması, annesine ev işlerinde yardımcı olması gibi sorumluluklar verilmeye başlandığı gözlemlenmekte olup, erkek çocuklara göre onlardan daha fazla toplumsal kurallara uyması beklenmektedir. Bu toplumsal kurallara göre kadının doğası gereği kendisinden özgecilik, duyarlılık, incelik, zerafet, fedakârlık, şefkat, bağlılık gibi kadına atfedilen özellikleri taşıması beklenir. Toplum tarafından kadın cinsiyetine yönelik bu olumlu özelliklerle çelişecek yönde yapıcı olmayan, zarar verici ve suç teşkil edebilecek

³²¹ Başar, G.G. (2019). *Ergenlerin aile aidiyeti ve ebeveyn ilişkileri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük, 66.

³²² Bayraktar, M. G. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve dkab dersine yönelik tutumları*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, 145.

³²³ Bilgin, T.B. (2017). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 59.

³²⁴ Kakçı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 115.

herhangi bir davranışı gerçekleştirmesinin kendisinden beklenmemesi de onların suç işleme ve toplumsal kurallara aykırı hareket etme olasılığını düşürmektedir. Aynı toplum ise erkekten doğasına uygun olarak girişimcilik, özgürlük, hakimiyet, yönetme yeteneği, rekabet ve saldırganlık gibi erkek cinsiyetine atfedilen rollere uygun hareket etmesini beklemektedir. Bu sebeple erkek çocukları yetişkinler tarafından daha az denetimle büyütülürler ve kendi yaşantıları ile ilgili karar ve risk alma durumlarının ihtimali artar. Toplumsal beklentiler ve erkek çocuklarına atfedilen roller onları daha fazla suç teşkil eden davranışa sürükleyebilmektedir.³²⁵ Bu bağlamda araştırmalarda ahlaki olgunluk düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek çıkması, Türk toplumu olarak kız ve erkek çocuklarını yetiştirme yaklaşımlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.³²⁶ Daha açık bir değerlendirmeye varabilmek için toplumumuzda erkek çocuğun yetiştirilme şekli ile kız çocuğunun yetiştirilme şekli arasındaki farklılıkların diğer değişkenler açısından incelenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Literatürdeki yurt dışı kaynaklı araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Örneğin Kohlberg, cinsiyet değişkeni bağlamında, erkeklerin, adalet ve eşitlik ilkelerine ilişkin kurallara odaklandıklarından, ahlaki gelişim basamaklarında daha üst basamak olan 4. basamağa daha kolay ilerlediklerini; kadınların ise kişilerarası temel ilişkilere odaklandıklarından, ahlaki karar alabilmede erkeklere nazaran daha az olgun ya da yetersiz düzey gösterdikleri gerekçesiyle³²⁷ 3. basamakta sabitlendiklerini ileri sürmüştür.³²⁸ Kohlberg, bu bulguyu yalnızca erkek deneklerden elde ettiği sonuçlara dayandırdığı için kadınlara karşı taraflı olma ve cinsiyet yanlılığı gerekçesiyle bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir.³²⁹ Kohlberg'i bu noktada eleştiren ve aynı zamanda hem eski öğrencisi hem de çalışma arkadaşı olan Gilligan ise Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı üzerine yaptığı araştırmaların aksine cinsiyetin bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığını ileri sürmüştür. Gilligan'a göre farklı cinsiyet türünde olan bireyler farklı

³²⁵ Badanka Ç. B. (2017). *Suçta sürüklenmiş çocukların olumlu sosyal ile saldırgan davranışlarının ailesel faktörler bağlamında incelenmesi*. Uzmanlık tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, 14-15.

³²⁶ Bilgin, *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi*. 54.

³²⁷ Schlesinger, M. (1987). *Gender differences in moral stage, moral orientation and sex-role identity of academic administrators: A comparison of Kohlberg's and Gilligan's theories*. Unpublished doctoral dissertation, The Temple University, 3-4.

³²⁸ Kohlberg, L. (1973a). *Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development revisited*. P. B. Baltes & L. R. Goulet (Eds.), *Lifespan Developmental Psychology: Research and Theory*, New York: Academic Press. 179-204.

³²⁹ Gilligan, C. (1979). *Woman's place in man's life cycle*. *Harvard Educational Review*, 49, 431-446.

ahlaki gelişim evrelerine sahip değildir. Bireylerin sadece ahlaki değerlere atfettikleri önem dereceleri çeşitlilik arz etmektedir.³³⁰

Gerson, kadın ve erkeklerin ahlâki olgunluk düzeyleri bakımından farklılık göstermesinin nedenini; kadının kimlik tanımının sevgi odaklı, erkeğin ise iş odaklı olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.³³¹ Bu açıklamadan yola çıkılarak iş dünyasında rekabetin olması ve rekabet ortamında ahlâkî değerlerin uzun süre var olmasının güç olduğu düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle ahlâkî değerlerin kısa zamanda yozlaşacağı düşünülen bu rekabet dünyasına erkeklerin daha kolay adapte olurken, kadınların ise mizaçları gereği daha çok manevî değerlere odaklandıkları söylenebilir. Bu yönüyle erkeklerin ahlaki olgunluk düzeyleri rekabet yarışları sebebiyle düşerken kadınların ise yükselmektedir. Piaget ise bu durumu farklı bir bakış açısıyla yorumlamaktadır. O, kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran daha kolay oyunlar oynadıklarını belirtmiş ve erkeklerin daha karmaşık oyunlara ilgi duyması nedeniyle onların bilişsel gelişim farklılıklarına vurgu yaparken cinsiyet ile ahlâkî gelişim arasında herhangi bir karşılaştırma yapılmasının söz konusu olamayacağını belirtmiştir.³³²

Sonuç olarak kız öğrencilere göre ahlaki olgunluk düzey puan ortalamaları düşük çıkan erkek öğrencilerin daha üst bir ahlaki düzeye geçişini kolaylaştırabilmek için Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'nda iddia ettiği gibi eğitim ortamında belli durumlar karşısında, yaşamış oldukları veya yaşayabilecekleri ahlaki ikilemleri içeren tartışma problemlerinin verilmesi etkili olabilir.

3.6. Ahlaki Olgunluk -Okul Türü İlişkisi

Ahlaki değerlerin ve ahlaki becerilerin çocuklara kazandırılmasında ailenin yanı sıra okul da bu eğitimin verilmesinden sorumludur. Bu sebeple çocuğun devam ettiği eğitim kurumunun niteliklerinin çocuğun ahlaki yargısının şekillenmesinde etkisi olacağı düşünülmektedir.³³³ Bu bağlamda okul türünün etkisinin de araştırıldığı

³³⁰ Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 24-39.

³³¹ Gerson, K. (1998). *Moral dilemma, moral strategies, and the transformation of gender. Lessons from two generations of work and family change*. Sociologists for Women in Society Feminist Lecture, 16(1), 8-28.

³³² Fleming, J. S. (2005). Piaget, Kohlberg, Gilligan, And others on moral development. 15 mayıs 2014, <http://swppr.org/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf>.

³³³ Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 893.

bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında istatıksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin sıra puan ortalamaları ($\bar{X}=222,33$), özel okulda eğitim gören öğrencilerin sıra puan ortalamalarına göre ($\bar{X}=147,87$) anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Yani bu verilere göre devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri özel okullarda eğitim görenlere göre daha yüksektir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sonuçların olduğu da görölmektedir. Örneğin Kabaday ve Aladağ, ilgili değişken ile öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.³³⁴ Benzer şekilde Kakçı,³³⁵ Kılınç ve Sevinç³³⁶ ahlaki olgunluğun okul türüne göre farklılaşmadığını tespit ederken Başar ve Bayraktar ise araştırmalarında okul türü değişkeni ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Başar, İmam-Hatip ve Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, Anadolu ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlerken;³³⁷ Bayraktar ise Fen ve Sağlık Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini, Sosyal Bilimler ve Teknik Lise öğrencilerine göre daha yüksek bulgulamıştır.³³⁸ Yeşilkayalı, ortaokul öğrencilerinin okul türü değişkeni ile ahlaki olgunlukları arasında anlamlı fark olduğunu, bu farka göre ahlaki olgunluğun alt boyutu olan şiddetten kaçınma davranışında ve genel hoşgörü eğilimi boyutunda, alt sosyo-ekonomik düzey okul öğrencilerinin (devlet okulu) puanlarının özel okul öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmiştir.³³⁹ Bu bulgu araştırmadan elde edilen bulgu ile uyumludur.

Gazzâlî'ye göre, ahlâk eğitiminde insanın sorumluluğu esastır. İnsanın içinde yer aldığı roller ve bu sorumluluklar düşünöldüğünde ahlâkın; aile, okul, çevre ve bireyin ortak çabaları ile değiştiği anlaşılmaktadır.³⁴⁰ İyi ahlâklı bireyin ortaya

³³⁴ Kabadayı ve Aladağ, Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. 892.

³³⁵ Kakçı, *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 100.

³³⁶ Kılınç, F. ve Sevinç, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 118.

³³⁷ Başar, *Ergenlerin aile aidiyeti ve ebeveyn ilişkileri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. 67.

³³⁸ Bayraktar, *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve dkab dersine yönelik tutumları*. 146.

³³⁹ Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 159.

³⁴⁰ Çamdibi, H. M. (2007). Gazzâlî'de ahlâk terbiyesi. R. Kaymakcan ve M. Uyanık, (Ed.). Teorik ve pratik yönleriyle ahlâk içinde İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi. 213-251.

çıkmasında eğitim ve çevrenin öneminden bahseden pek çok bilim insanı mevcuttur.³⁴¹ Bu düşüncelerden hareketle ve Türk eğitim sisteminin adrese dayalı öğrenci kayıt özelliği esas alındığında devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin benzer nitelikli bir çevrede yaşayan öğrenciler olduğu söylenebilmektedir. Özel okullara ise sosyo-ekonomik düzeyi elverişli olan her kesim ve çevreden öğrencinin kaydı yapılabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde devlet okulunda daha homojen bir öğrenci kitlesi eğitim alırken özel okullarda ise daha heterojen bir öğrenci kitlesinin eğitim alması durumu söz konusudur. Bu gibi öğrenci grubu farklılıkları sebebiyle okul türü-ahlaki olgunluk ilişkisi arasındaki anlamlı farklılığın oluşmasında çevre faktörünün etkili olabileceği yorumu yapılabilmektedir. Bu bağlamda özel okuldaki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin devlet okuluna göre daha düşük çıkmasında farklı değişkenlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin özel okullarda eğitim görenlere göre daha yüksek çıkmasında devlet okullarında verilen değerler eğitimi derslerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Özel okullarda akademik başarının daha öncelikli bir yerde tutulduğu düşünüldüğünde öğrenciler arasındaki rekabet duygusunun da ahlaki olgunluk düzeylerini düşüren bir faktör olması muhtemeldir.

3.7. Ahlaki Olgunluk -Sınıf Düzeyi İlişkisi

Bireyin ahlâkî gelişimi ile diğer gelişim alanları arasında paralel bir ilişki vardır. Akyürek'e göre birey, bilişsel olarak geliştikçe ahlâkî açıdan da gelişmeye devam etmektedir.³⁴² Bu sebeple ahlâkî davranışın gerçekleştirilmesi gibi, değerlendirilmesi de bilişsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Birey, ahlâkî davranışta bulunmayı doğduktan sonra öğrendiğine göre, öğrenilen ahlaki bilgilerin yaş ve hayat yaşantıları ile gelişmesi veya değişmesi beklenir.³⁴³ Bu doğrultuda çalışmalar yürüten Kohlberg ve Piaget gibi araştırmacılar da ahlak gelişimi üzerine yaptıkları çalışmalarda ahlâkî davranışın, bireyin gelişim dönemlerine göre farklılık gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Kohlberg ve Piaget'in çalışmalarından yaş değişkeni ile ahlâkî gelişim

³⁴¹ Freud, S. (1999). *Uygarlık, din ve toplum*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi 1926).

³⁴² Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı açısından bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 5.

³⁴³ Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 29.

arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.³⁴⁴ Ayrıca Güngör'e göre de çocuklar 12-14 yaşından itibaren artık yetişkin insanların mantıklı düşünce sistemini anlayabilecek ve kullanabilecek düzeyde gelişmiş bir zekâyâ sâhip olmaktadırlar.³⁴⁵

Bu araştırmada çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında (dolaylı olarak yaş değişkeni) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X}=277,17$), 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X}=193,07$), 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=182,92$) ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıra ortalama puanları ($\bar{X}=141,12$) incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk ortalama puanlarının azaldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle 'Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri azalmaktadır.' bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bu bulgu Kohlberg ve Piaget'in çalışmalarında elde ettiği pozitif ilişkisi iddiası ile ters düşmektedir.³⁴⁶ Alanyazında ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya koyan sonuçlar mevcuttur. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.³⁴⁷ Bu bulgu çalışmamızın bulgusu ile uyumlu değildir. Başka bir araştırmada Kakçı, sınıflar arası aritmetik ortalamalar arasındaki farklar ile ahlaki olgunluğun alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.³⁴⁸ Literatürde sınıf düzeyi ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple sınıf düzeyini yaş değişkeni ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan araştırmalara bakıldığında Bayraktar yaşa göre, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını dolayısıyla yaş ile ahlaki olgunluk düzeyi arasında bir ilişkinin bulunmadığını ifade etmiştir.³⁴⁹ Kardeş, araştırmasında

³⁴⁴ Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choise in the year 10 to 16*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of Chicago.; Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. (M.Gabain, Çev.). New York: The Free Press.
http://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft00561_3mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf.

³⁴⁵ Güngör, *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. 51.

³⁴⁶ Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choise in the year 10 to 16*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of Chicago.; Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. (M.Gabain, Çev.). New York: The Free Press.
http://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft00561_3mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf.

³⁴⁷ Kılınç ve Sevinç, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. 119.

³⁴⁸ Kakçı, *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 100.

³⁴⁹ Bayraktar, *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve dkab dersine yönelik tutumlar*. 146.

ahlaki olgunluk düzeyleri ile yaşları farklı olan (10-14) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşma olduğunu ve yaşı küçük olan öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha düşük olduğunu bulgulamıştır.³⁵⁰ Yıldırım, ortaokul öğrencilerinin sosyal olgunluk düzeyinin alt boyutu olan çalışkanlık değerinin yaşa göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışkanlık değerine göre yaşları 10-11 olan (5.sınıf) öğrencilerin puan ortalamaları, yaşları 12-13 olan (6.Sınıf) öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.³⁵¹ Yani ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça olgunluk düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bakioğlu da üniversite öğrencileri arasından 17- 20 yaş aralığında olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini, 21-24 yaş aralığında olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve yaş değişkeni ile ahlaki olgunluk arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bilgisine ulaşmıştır.³⁵² Bu bulgular çalışmamızın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülüp ancak bu olgunluk düzeyinin sınıf seviyesi yükseldikçe negatif yönlü bir ilişki göstermesi, verilen formal eğitimin ahlâki olgunluk üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkardığı sonucunu, ayrıca okullarda örtük program çerçevesinde verilmeye çalışılan değerler eğitiminin yeterli bir düzeye sahip olmadığını akıllara getirmektedir. Öğrenciler arasında sınıf seviyesine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin düşmesinde etkili olduğu düşünülen bir takım faktörler vardır. Örneğin öğrencilerin daha üst sınıflarda ergenlik sorunları ile baş etmeye çalışması, buna ek olarak 8.sınıf öğrencilerinin dönem sonunda girecekleri rekabete dayalı LGS sınavının onlar için öncelikli olması, bu sınavın oluşturabileceği gerginlik ve stres ile baş edilmeye çalışılması, okullarda verilen değerler eğitiminin çoğunlukla teorik olduğu için yüzeysel kalması gibi faktörler bu bağlamda sayılabilir. Değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için, okullarda daha ilgi çekici, çocukların arayışlarına çözüm olabilecek düzenli ve açık etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Değer öğretiminde daha geleneksel bir yöntem olan telkine dayalı değer öğretiminden

³⁵⁰ Kardaş, S. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 70.

³⁵¹ Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan, 162.

³⁵² Bakioğlu, F. (2013). *Kültürler arası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 87.

uzaklaşp yeni yaklaşımların benimsendiği bir program uygulanmaya çalışılmalıdır.³⁵³ Bu anlamda okullar, çocukların dini ve kültürel değerleri iselleştirebilecekleri ancak bu esnada kendilerini baskı altında hissetmemeleri gereken kurumlardır. Nitekim okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının korunarak kişilik gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde tamamlanması için huzurlu bir ortamın sağlanması gerekir.³⁵⁴ Ayrıca ev ve okul ortamında öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması konusunda onların gelişim dönemlerinin dikkate alınması önemlidir. Mabaoğlu'nun ifade ettiğine göre ahlak eğitimi için çocukların hazır olduğu zaman dilimi 4. sınıftan sonraki döneme denk gelmektedir. Ona göre öğrenciye ahlak eğitimi ile ilgili düzenli ve sistemli bilgilendirmenin bu dönemden sonra verilmeye gerekli görülse de³⁵⁵ ahlaki gelişimin daha önceki dönemlere tekabül ettiği dolayısıyla bu konudaki eğitimin de daha önce başlaması gerektiği bilinmektedir.

3.8. Ahlaki Olgunluk - Sosyo-Ekonomik Düzey İlişkisi

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise çalışma grubunun ahlaki olgunluk düzeyleri ile ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olması durumudur. Puanlar incelendiğinde en yüksek sıra ortalama puanı orta düzey sosyo-ekonomik ($\bar{X}=218,22$) duruma sahip öğrencilerde olup bu bulguya göre orta düzey ekonomik gelire sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca en düşük sıra ortalama puanı, alt düzey sosyo-ekonomik ($\bar{X}=159,13$) duruma sahip öğrencilerde görülmüş olup, buna göre alt düzey ekonomik gelire sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu durumda araştırma bulgularına göre, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri en düşük, st sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri orta seviyede ve orta gelirli öğrencilerin ise ahlaki olgunlukları en yüksek seviyededir. Konu ile ilgili literatürde yapılmış diğer araştırmalara bakıldığında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin Kakı, 4. ve 5. sınıf ğrencilerinin ahlaki olgunluğun ailenin ekonomik gelir

³⁵³ Doğan, . Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye'de eğitim politikaları: yeni ilköğretim müfredatı Sosyal Bilgiler programı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, 86.

³⁵⁴ Witenberg, R. T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, Vol. 36 (4), 433-451.

³⁵⁵ Mabaoğlu, M. (1997). *İlköğretim döneminde ahlak eğitimi*. 3. Ulusal Sınıf ğretmenliği Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi, Adana, 6.

düzeyine göre farklılaşmadığını tespit ederken³⁵⁶ Şengün,³⁵⁷ Kaya ve Aydın³⁵⁸ araştırmalarında katılımcıların gelir düzeylerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin farklılaştığını bulgulamıştır. Bakioğlu, gelir düzeyi ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında alt düzey gelire sahip olanların lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.³⁵⁹ Bu araştırmada alt düzey sosyo ekonomik düzeye sahip grupların ahlaki olgunluklarının daha yüksek olduğu bulgusu çalışmamızın bulgusuyla uyumlu değildir. Fakat Kunt çalışmasında suça sürüklenmiş çocukların daha çok yoksul ailelerden geldiklerini ifade etmiştir.³⁶⁰ Gönültaş araştırmasında saldırganlık puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ergenlerin, iyi olan ergenlere göre saldırganlık ortalama puanlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır.³⁶¹ Kardeş ise yaptığı araştırmada ailenin gelir durumu ile ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Onun bulgusuna göre alt düzey gelire sahip ailelerin ahlaki olgunluk düzeylerinin en düşük, orta gelirli ailelerin ahlaki olgunluk düzeylerinin en yüksek ve üst düzey gelire sahip ailelerin çocuklarının ise ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer iki grubun arasında bir puan aldığı yönündedir.³⁶² Kardeş'in ulaştığı sonuç bu çalışmanın bulgusuyla uyumludur. Bu bulgu değerlendirildiğinde her değişkenin her birey üzerinde aynı etkiyi göstermediği farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceği anlaşılmaktadır. Kimi alt düzey gelirli ailelerde sahip olunan sosyo ekonomik durum, aile üyelerinde mücadele ruhu, çalışma azmi, fedakârlık, sabır gibi ahlaki olgunluk düzeyini artıran erdemler ortaya çıkartırken, kimi alt sosyo-ekonomik düzeye sahip aile bireylerinde ise temel ihtiyaçların karşılanamaması, yetersiz beslenme, yoksulluk gibi özgüven düşürücü etmenler nedeni ile bazı aile üyelerini temel gereksinimlerini karşılayabilmek adına hırsızlık, saldırganlık gibi suçlara yöneltebilmektedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nin alt basamakları olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlar basamağında sabit kaldığı düşünülen ve suça eğilimli davranışlar gösteren bu bireylerde bu olumsuz faktörlerin, ahlaki

³⁵⁶ Kakçı, *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 105.

³⁵⁷ Şengün, *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. 164.

³⁵⁸ Kaya, M. & Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 15–40.

³⁵⁹ Bakioğlu, *Kültürlerarası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 90.

³⁶⁰ Kunt, V. (2003). *Suç ve çocuk*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 71.

³⁶¹ Gönültaş, O. (2014). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, 376.

³⁶² Kardeş, *6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 64.

olgunluk düzeylerini düşürebileceği yönünde yorumlar mevcuttur. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi orta olan ailelerde temel ihtiyaçların ve isteklerin orta derecede karşılanıyor olması durumu, mevcut olanla yetinme, kanatkarlık, zorluklar karşısında sabretme ve kendi hayatıyla benzer hayatlar yaşayanlara karşı empati besleme, yardımseverlik gibi aile üyelerine ahlaki beceriler kazandırarak onların ahlaki olgunluk seviyelerini yükselttiği düşünülmektedir. Zengin olan ailelerin yaşantılarına bakıldığında ise çocuklarının istek ve gereksinimlerinin fazlasıyla karşılanıyor olduğu, onlara zorluklardan uzak, gelecek kaygısının olmadığı ferah bir yaşam sunulduğu anlaşılmaktadır. Çocuklara hissettirilen bu duygunun onlar üzerinde ahlaki beceriler kazanmalarında yetersizlik, ortalama bir çalışma isteği, zaman zaman sorumsuzluk, empati kurma yetersizliği, bencil olma durumu gibi olumsuz özellikler oluşturabileceği için ahlaki olgunluk seviyelerinin kısmen düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir.³⁶³

3.9. Ahlaki Olgunluk- Akademik Motivasyon İlişkisi

Araştırmamızın son ve temel bulgusu olarak öğrencilerin akademik motivasyon ortalama puanları ile ahlaki olgunluk ortalama puanları arasındaki korelasyon katsayısının $r = ,406^{**}$ ve anlamlılık düzeyinin $p = .000$ olduğu görülmüştür. Bu veriler yorumlandığında öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında pozitif yönde ($r = ,406^{**}$ ve $p = .000$) anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin sahip olduğu ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça derslerine yönelik akademik motivasyonlarının, dolayısıyla da akademik başarılarının artacağı söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerindeki yükseklik, onların akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.” şeklinde belirlenen temel hipotezini desteklemektedir. Bu bağlamda elde edilen bu bulguya göre, ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da diğer öğrencilere göre daha yüksek olacağını söylemek mümkündür. Araştırmanın bu temel bulgusu ile ilgili yapılan literatür taramasında ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarını ve ahlaki olgunluk düzeylerini konu alan ayrı ayrı çalışmaların mevcut olduğu tespit edilmiş, ancak öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın sonuçları

³⁶³ Kağıtçıbaşı Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. 7.B İstanbul: Evrim Yayınları, 8-9.

literatürdeki bu eksikliği tamamlaması açısından önemlidir. Ayrıca elde edilen bu sonuçların; Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanlarına ya da eğitim alanında çalışan diğer uzmanlara bir bakış açısı sunması, bilgi kaynağı olarak literatüre katkı sağlaması ve yeni araştırmalara esin kaynağı olması umulmaktadır. Bu yönüyle elde edilen araştırma verilerinin eğitim alanında yeni gelişmelere, çalışmalara veya düzenlemelere ilişkin yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla eğitim alanındaki araştırmacılara bu çalışmadan yola çıkarak ahlaki olgunluk ve akademik motivasyona etki ettiği düşünülen ve bu çalışmada değinilmeyen diğer değişkenlerin tespit edilerek başka değişkenlerle olan ilişkilerinin araştırma konusu yapılması önerilmektedir. Ayrıca akademik motivasyon ile ahlaki olgunluk arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünüldüğünde, eğitim kurumlarında değerler eğitimi ve motivasyon konulu çalışmaların psikolojik danışmanlar veya öğretmenler tarafından etkili bir şekilde yürütülmesi halinde, öğrencilerin hem başarılarının artacağı, hem de ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirmeleri mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Afat N. ve Türk E. (2018). Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerdeki ahlak gelişimi kavramının incelenmesi. *İbad Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı.2, 430.
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4), 551-572.
- Akademik Motivasyon,<http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicmotivation.html>, Erişim tarihi: 18.09.2023.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 348.
- Akseki, A. H. (1991). *Ahlak ilmi ve İslam ahlakı*, Ankara: Nur Yayınları. 106.
- Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisi: Kohlberg’in ahlak gelişimi kuramı açısından bir değerlendirme*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 5.
- Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi. 55.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R.C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. Çeviren: Atakay K. İstanbul: Sosyal Yayınları, 3-981.
- Aydemir, O. (2012). *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. Eğitim Makaleleri, 3-4.<https://sinifyonetime.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat2.pdf>
- Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, June 2021, 50: 677-711, e-ISSN: 2587-1854, 682-683.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayınları. 16-45.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Dem Yayınları. İstanbul. 15-21
- Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, 8

- Badanka Ç. B. (2017). *Suçta sürüklenmiş çocukların olumlu sosyal ile saldırgan davranışlarının ailesel faktörler bağlamında incelenmesi*. Uzmanlık tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, 14-15.
- Bakırcıoğlu, R. (2019). Çocukta vicdan gelişimi ve eğitimi. *Eğitim Dergisi*, Ekim, Sayı.64 ISSN 1307-1785.
- <https://www.egitirim.gen.tr/cocukta-vicdan-gelisimi-ve-egitimi/>
- Bakıoğlu, F. (2013). *Kültürler arası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 87-90.
- Balaban Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2.
- Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Başar, G.G. (2019). *Ergenlerin aile aidiyeti ve ebeveyn ilişkileri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük, 66-67
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*, Ankara: Feryal Matbaası. 30-31
- Bayraktar, M. G. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve dkab dersine yönelik tutumları*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, 145-146
- Bayraktar, V. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3):1095-1096.
- Baysal, Can, A. ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri*. İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, İstanbul, 88.
- Berkowitz M. W., S. A. Sherblom, M. C. Bier, V. Battistich (2006). Educating for positive youth development. M. K. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Bilgin, T.B. (2017). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 54-59.
- Bilgin, B. ve Selçuk M. (1999). *Din öğretimi*, Ankara: Gün Yayıncılık. 113.
- Birkan, C.K. (2009). *Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 45.

- Britt, T. W. (2005). The effects of identity-relevance and task difficulty on task motivation, stress, and performance. *Motivation and Emotion*, 29(3), 189–202.
- Brown, B. M. (2009). Academic motivation: Strategies for students. *The National Association of School Psychologists Newspaper*, Volume: 38, No: 1, Bethesda, USA, 1.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat. 519.
- Buharalı, D.(2021). *Kültürel zekânın akademik motivasyon üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Karabük. 70.
- Burger, J. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları. 19.
- Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, M. A. (1999, Eylül, 10-12). Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, 10-12.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 23-135
- Cebeci, S. (2003). *Öğrenme ve öğretim süreçlerinde dini iletişim*. İstanbul: İz Yayıncılık. 77-79.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş* (1. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınevi. 2.
- Çağrı, M. (1995). Fazilet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 12, S. 268–271.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 54-56
- Çamdibi, H. M. (2007). Gazzâlî’de ahlâk terbiyesi. R. Kaymakcan ve M. Uyanık, (Ed.). *Teorik ve pratik yönleriyle ahlâk içinde İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi*. 213-251.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi*, 1 (1), 43-77

- Çiftçi, N. (2009). *Ahlak gelişimi*. A. Kaya (Ed.) Eğitim Psikolojisi İçinde. Ankara: Pegem Yay. 169-215.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitim*. Ankara: V Yayınları. 33.
- Çüçen, A.Kadir (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi. 258.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., Nezlek, J. and Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal Of Personality And Social Psychology Bulletin*, (7), 79-83.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. 43-85.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. New York: Springer Science+Business Media. 66.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.; Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: the self-determination theory perspective, In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory*. New York: Wiley. 135-161.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268.
- Deci, E. L. and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Deci, E. L, Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L. (1992). *The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), (1992). *The role of interest in learning and development hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*. 43-70.

- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson Education, Limited.
- Doğan, Ç. Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye’de eğitim politikaları: yeni ilköğretim müfredatı Sosyal Bilgiler programı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, 86.
- Duran, M. S. (2017). Kant’ın ödev ahlakı üzerine. *Temâşâ Felsefe Dergisi*, 6, 57-84.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi*. O. Adanır (çev.). İstanbul: Say Yay. 43-127.
- Eccles, J. S., Wong, C. A. & Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 421.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1997). *Educational psychology windows on classrooms* (3. Baskı). New Jersey: Prentice-Hall Inc. 342-371
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology* (5. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Eliasa, E. I. (2014). Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students Through Games: Integrating Education Character in Lectures. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 123, 196-203.
- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1415>
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları. 119.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım. 474.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high school. *Education and Science*, 36:160, 321.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(4): 877
- doi: 10.16986/HUJE.2018036646
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 7-13
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. & Baron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331- 358.

- Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: the role of basic psychological, needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4) 189-199.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. 3.
- Fleming, J. S. (2005). Piaget, Kohlberg, Gilligan, And others on moral development. 15 Ocak 2014, <http://swppr.org/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf>.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü*. C. Karakaya (çev.). İstanbul: Sosyal Yay. 357.
- Freud, S. (1999). *Uygarlık, din ve toplum*. (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi 1926).
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (3. Baskı). Çev: Buğdaycı, A. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 59.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology* (4.basım). Houghtan Mifflin Company Boston. 13.
- Gazali, (1334). *Hucetu'l-İslam, Zeynu'd-Din, İhyau Ulumi'd-Din*. Mısır. Beyrut. 53.
- Genç, N. (1987). Amaçlara göre yönetim ve motivasyon. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Araştırma Merkezi İşletme Dergisi*, 7 (12), 269-272.
- Gerson, K. (1998). *Moral dilemma, moral strategies, and the transformation of gender. Lessons from two generations of work and family change*. Sociologists for Women in Society Feminist Lecture, 16(1), 8-28.
- Gilligan, C. (1979). Woman's place in man's life cycle. *Harvard Educational Review*, 49, 431-446.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 24-39.
- Gottfried, A. E. (1981). Measuring children's academic intrinsic motivation: A psychometric approach. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 526.
- Goyal, P.K. (2015). Motivation: Concept, theories and practical implications. *International Research Journal Commerce Arts and Science*, 6(8), 71-78

- Gönültaş, O. (2014). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, 376.
- Götz, I. L. (1989). Is There a moral skill?. *Educational Theory*, 39, 11–16.
doi:10.1111/j.1741 5446.1989.00011.x
- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guillaume, P. (1970). *Psikoloji*. Çev. Şemin, R. İstanbul: İüef Yayınları. 3-325.
- Gündüz, T. (2002). *İslam, gençlik ve din eğitimi*. Bursa: Düşünce Kitabevi.195.
- Gündüz, M. (2005). *Ahlak sosyolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara. 2.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*, İstanbul: Ötüken Nesriyat.57-59
- Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınları, 29-51.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları. 71.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yay. 53; Wright, D. & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. Demet Öngen (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22(1), 289-310.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Felsefe-Yöntem- Analiz)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 103 ; Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 77.
- Güven, M. (2011). *Motivasyon dindarlık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 89-141.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered, toward a developmental model. *Human Development*, 21(1,) 34-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic verses extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, (17): 300-312.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge. 39-129.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Dell. 3-180
(http://iwcenglish1.typepad.com/Documents/Holt_How_Children_Fail.pdf.)

- Hökelekli, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Editör: Ayhan, Halis, “Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi” İstanbul: Ensar Neşriyat.189-191.
- Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Chow, S. S. Y. & Chu, M. H. T. (2011). Explaining chinese students’ academic motivation: filial piety and self-determination. *Educational Psychology*, 31(3), 377-392.
- İrzık, G. (2001). *Ahlakı tartışmak ve yaşama, iş ahlakı, ahlak felsefesi*. Görüş Dergisi. 18-20.
- İbn Adî, Y. (2013). *Tehzîb ’ül-Ahlak*. H. Kuşlu (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay. 74.
- İbn-i Miskeveyh (2013). *Tehzîb ’ül-Ahlak*. A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu (çev.). İstanbul: Büyüyen Ay Yay. 59.
- İlğan, A., Oğuz, E. ve Yapar, B. (2013). Okul yaşam kalitesine ilişkin algı ile akademik motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Menderes İlçesi Örneği). *Abant İzzet Baysal üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 172.
- Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 892-893.
- Kağıtçıbaşı Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. 7.B İstanbul: Evrim Yayınları, 8-9.
- Kahyaoğlu, M. ve Pesen, A. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme ve motivasyon stilleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, Cilt 3, (1), 38-49.
- Kakçı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 100-115.
- Kant, I. (1994). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. İoanna Kuçuradi (çev.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu. 58.
- Kaptan S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (Onuncu Basım)*. Ankara: Rehber Yayınları. 59.
- Karagüven, H.Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe’ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2560-2620.
- Karaman, H. (2013). *İslam ahlak filozofları (1. Baskı)*. M. S. Saruhan (Ed.). İslam ahlak esasları ve felsefesi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları. 171.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler (Besinci Basım)*. 3A Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.

- Karataş, H, & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 7(4), 984.
- Kardaş, S. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile ahlaki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 64-70.
- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 15.
- Kartal M. (2021). *Bilsem’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 31-115.
- Kaya, M, (1997). Kişilik özelliklerinin ahlâki yargı üzerindeki etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:4, 85.
- Kaya, M. & Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 15–40.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175.
- Kılınç, F, ve Sevinç, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 118-119.
- Kıran, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik motivasyonları ile kariyer araştırma öz-yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, 61.
- Koç, M.N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 66-75.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan. 26.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Chicago. 343.; Kohlberg, L. (1978). Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View. Moral Education. Ed.: James M. Gustafson. New York: Harvard University Press. 71-72.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choise in the year 10 to 16*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of

- Chicago.; Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. (M.Gabain, Çev.). New York: The Free Press.
<http://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *School Review*, 74, 1-30.
- Kohlberg, L. (1973a). *Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development revisited*. P. B. Baltes & L. R. Goutlet (Eds.), *Lifespan Developmental Psychology: Research and Theory*, New York: Academic Press. 179-204.
- Kök, M. ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, Kış 2017, Cilt 6, Sayı 18, 713-726.
- Kunt, V. (2003). *Suç ve çocuk*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 71.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 284.
- Lee, S. J. (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.
- Lefkowitz, E. S. (2005). Things have gotten better’developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 20, 44.
- Lefrançois, Guy R. (1995). *Theories of human learning*. Pasific Grove: Brooks/Cole Pub. Comp.
- Lickona, T. (1991b). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam. 51-53.
- Lin, Yi-Guang ve vd. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behaviour: an evidence-based approach* (12 b.). New York: McGraw-Hill/Irwin Published. 156.
- Mabaçoğlu, M. (1997). *İlköğretim döneminde ahlak eğitimi*. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi, Adana, 6.
- Malone, T.W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 5, 333-369.
http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2

- Maria Teresa Cerezo Rusillo, Pedro Felix Casanova Arias, (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 99.
- Maslow, A. (1943), A theory of human motivation, psychological review. Photo Courtesy of the Bettmann Archive. 370.
- Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character*, 4(5), doi:10.2202/1940-1639.1356.
- McClelland, D. (1955). *Studies in motivation*, New York: Appleton & Century & Crofts Inc., USA, 232.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand Reinhold. 45.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students achievement goals, *Journal of Educational Psychology*, 85, 587.
- Moore, Kenneth D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw Hill Publishing. 371.
- Naccarato, R. W. (1988). *Assessing learning motivation: A consumer's guide* (Northwest Regional Educational Lab., Portland, oR. No. ED297027). Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC. 6-69.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. M. K. Smetana (ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay. 17.
- Onur, B. (1991). *Gelişim psikolojisi, yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi. 114.
- Oxford, (1985). *Resimli İngilizce-Türkçe sözlük* (1. Baskı). Ed. Resuhi Akdikmen, İstanbul: Güneş Yayınevi. 1109.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon, sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi. 169.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epsilon Yayınları, İstanbul, 23.
- Özalp, H. (2017). *İslam felsefesinin 100'ü* (1. Baskı). İstanbul: Otto Yayıncılık. 96.
- Özcan, Z. ve Karaca, F. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 50:322-335, ISSN: 2458-7508.
- Özel, A. (2011). Tehzib. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 40, 325–328.

- Özlem, D. (2004). *Etik-ahlak felsefesi*. Notos Kitap Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. 35.
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8.sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Arel Üniversitesi, İstanbul. 58.
- Özyılmaz, Ö. (2003). *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*. Pınar Yayınları. 108-158.
- Patrick, H., Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1999). The differential impact of extrinsic mastery goal orientations on males'and females'self-regulated learning. *Learning and individual differences, 11*, 161.
- Peker, H. (1998). *Din ve ahlak eğitimi psikolojik ve metodolojik esaslar*. Samsun: Aksi Seda Matbaası.183-221.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press, Washington, DC: American Psychological Association. 28-64.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. İ. Dündar (çev.). İstanbul: Pinhan Yay. 14-182.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı*. İ. Dündar (çev.). İstanbul: Pinhan Yay. 333; Wright, D. & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi. Demet Öngen (çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1)*, 289-310.
- Piepper, A. (1999). *Etiğe giriş*. V. Atayman ve G. Sezer (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay. 122.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji, 3-708.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. Ve Senècal, C. (2007). Autonomous controlled and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis, *Journal Of Educational Psychology, 99* (4), 734-746.
- Redhouse, (2009). *Büyük El Sözlüğü İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce Sözlük* (29. Baskı). İstanbul: Redhouse Yayınevi. Longman. Dictionary of Comtemporary English. Harlow. 284.
- Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.

- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rufini, S. É., Bzuneck, J.A. & Oliveira, K.L. (2012). The quality of motivation among elementary school students, *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 22(51), 54. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Rusnak, T. (Ed.). (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press. 3-6.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Nebraska Symposium On Motivation: Developmental Perspectives On Motivation*, edited By J. Jacobs. Lincoln. NE: University Of Nebraska Press. 40, 3-56.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1997). Shoul I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents'help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 336.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67; Schick, A. & Schwedes, H (1999). The influence of interest and self-concept on students' actions in physics lessons, *Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching* (ERIC Document Reproduction Service No.ED 444 836); Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-79.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Satı Bey, M. (2002). *Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar*. Der. Kafadar O. ve Öztürk, F. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 3-103.
- Schick, A. & Schwedes, H (1999). The influence of interest and self-concept on students' actions in physics lessons. *Annual Meeting Of The National*

- Schlesinger, M. (1987). *Gender differences in moral stage, moral orientation and sex-role identity of academic administrators: A comparison of Kohlberg's and Gilligan's theories*, Unpublished doctoral dissertation, The Temple University, 3-4.
- Schwartz, S.J. ve Waterman, A.S. (2006). Changing interests: a longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.
- Selçuk, Z. (2001). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları. 111.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 56-58.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2015, 4(2), 24-560.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık. 152.
- Sternberg, R. J, ve Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (İkinci Baskı). New Jersey: Pearson. ISBN-13: 9780205626076
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 524-525.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 37-164.
- Şimşek, A. Doğanay, A. ve Ataizi, M. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üni. AÖF Yayını. 3-215.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları, 191.
- Tavukçuoğlu, M. ve Erdem, H. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi*. Ankara: Mikro Yayın-Dağıtım. 180.

- Tekin, İ. (2016). Der Ansatz Des Tahdīb Al-Ahlāq İm Kontext Der Theoretischen Grundlagen Der İslamischen Moralerziehung. Y. Sarıkaya & A. Aygün (Ed.) *İslamische Religionspädagogik* içinde, Münster: Waxmann, 83-106.
- Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/5, 2275-2298.
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 128.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2011). *Genel Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 20 Temmuz 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme. Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. 869.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 421.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M, Senècal, C. Ve Vallières E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M, Senècal, C. Ve Vallières E. F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational And Psychological Measurement*, 52, 1003-1017; Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427.
- Wilbrandt, Çakıroğlu E. (2007). *Montessori eğitim modeli kuram ve uygulama semineri ders notlar*. Konya.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-The German case*. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung. 2.
- Witenberg, R. T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, Vol. 36 (4), 433-451.

- Woolfolk, Anita E. (1998). *Educational psychology*. 7. Baskı. Boston: Allyn and Bacon. 375.
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 129.
- Yavuz, K. (1994). *Çocuk ve din*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 234-236
- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 159.
- Yeşiltepe, K. (2019). *ARCS motivasyon modelinin fen bilimleri dersi güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 12.
- Yıldırım, Y. (2014). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan, 162.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara; Hoge, D., Smit, E. & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2): 27-42.
- Yurt, E. ve Bozer, N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3):669-685 ISSN: 2149-5459, s.673-676.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Kohlberg'in ahlaki yargı gelişim düzeyleri ve evreleri özeti	76
Tablo 2: Çalışma grubunun ölçeklerden aldığı ortalama puanlar	87
Tablo 3: Katılımcıların cinsiyetine göre akademik motivasyon düzeyleri	87
Tablo 4: Katılımcıların okul türüne göre akademik motivasyon düzeyleri	88
Tablo 5: Katılımcıların sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri.....	88
Tablo 6: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumuna göre akademik motivasyon Düzeyleri	89
Tablo 7: Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ahlaki olgunluk düzeyleri	89
Tablo 8: Katılımcıların okul türüne göre ahlaki olgunluk düzeyleri	89
Tablo 9: Katılımcıların sınıf düzeyine göre ahlaki olgunluk düzeyleri	90
Tablo 10: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarına göre ahlaki olgunluk düzeyleri	90
Tablo 11: Akademik motivasyon ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiler	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Karakterin bileşenleri	70
Şekil 2: Karakter güçleri ve erdemler	71
Şekil 3: Narvaez'in bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımında temel alınan ahlaki beceriler	80

EKLER

Ek 1: Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli Öğrencilerimiz,

Bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi ve akademik motivasyon düzeyinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Aşağıda yer verilen sorulara samimi cevap vererek araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

ZEHRA AYDIN

Aşağıda verilen ölçeği kendi isteğimle dolduruyorum. ()

Aşağıda sizin için uygun olan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

- 1- **Cinsiyetiniz:** () Kız () Erkek
- 2- **Okul Türü:** () Devlet Okulu () Özel okul
- 3- **Yaşınız:**
- 4- **Eğitim Düzeyiniz:** () 5 () 6 () 7 () 8
- 5- **Sosyo-Ekonomik Düzeyiniz:** () Alt () Ortanın altı () Orta () Ortanın üstü () Üst

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek için kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.							
	Hiç Uyuşmuyor	Orta Derecede Uyuşuyor					Tamamen Uyuşuyor
<p>Hiç Uyuşmuyor</p> <p>Orta Derecede Uyuşuyor</p> <p>Tamamen Uyuşuyor</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>							
1. İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3.İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyordum gibi geliyor.	1	2	3	4	5	6	7
6. Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11. İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12. İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15. İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17. Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil.	1	2	3	4	5	6	7

20. Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21. Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22. Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
23. İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24. Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
25. Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26. Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27. Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
28. Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 2: Çocuklar İçin Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Değerli Öğrencilerimiz,

Bu çalışmanın amacı, sizin sahip olduğunuz ahlaki olgunluk düzeyinizin belirlenmesidir. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Aşağıda yer verilen sorulara samimi cevap vererek araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

ZEHRA AYDIN

Aşağıda verilen ölçeği kendi isteğimle dolduruyorum. ()

Aşağıda sizin için uygun olan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

1-Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2-Okul Türü: () Devlet Okulu () Özel okul

3-Yaşınız:

4-Eğitim Düzeyiniz: () 5 () 6 () 7 () 8

5-Sosyo-Ekonomik Düzeyiniz: () Alt () Ortanın altı () Orta () Ortanın üstü ()

Üst

Aşağıda ahlaki olgunluk düzeyine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi belirtiniz.	Evet, Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hayır, Hiçbir Zaman
1. Oyun oynarken kurallarına göre oynamak gerekir.	5	4	3	2	1
2. Arkadaşım yanlış bir şey yaptığında onu uyarırım.	5	4	3	2	1
3. Arkadaşlarımı mutlu edecek iyi davranışlarda bulunurum.	5	4	3	2	1
4. İnsanları kandırmak bana göre yanlıştır.	5	4	3	2	1
5. Başkalarının eşyalarını izin almadan kullanabilirim.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarım arasında dışlanmamak için onların yaptığı uygunsuz davranışları ben de yaparım.	5	4	3	2	1
7. Bir şey satın alırken fazladan para almışsam geri vermem.	5	4	3	2	1
8. Bize kötü davrananlara biz de kötü davranmalıyız.	5	4	3	2	1
9. Zor durumda kaldığım zaman yalan söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
10. Aldığım görevi yerine getirmediğimde kendimi suçlu hissederim.	5	4	3	2	1
11. Anne- babamın sevgisini kazanmak için onların her dediğini yaparım.	5	4	3	2	1

12. Eve konuklar geldiğinde onlara kibar davranırım, kabalık yapmam.	5	4	3	2	1
13. Ödüllendirilen davranışlar iyi, cezalandırılan davranışlar kotudur.	5	4	3	2	1

Ek 3: İzinler



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27105693-300-162010
Konu : İzin Talebi Hk. (Zehra AYDIN)

05.09.2022

KARABÜK VALİLİĞİNE
Ergenekon Mah. PK:78100 Merkez/KARABÜK

Enstitümüz Etik Değerler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 2028242021 numaralı öğrencisi Zehra AYDIN'ın Üniversitemiz Doç.Dr. Zeynep ÖZCAN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konu çalışması ile ilgili Karabük İli Safranbolu İlçesi'nde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve devlet ortaokullarında eğitim gören öğrencilerden elde edilebilmesi için izne ihtiyaç duyulmaktadır. Yazımız ekinde bulunan dilekçesinde belirtmiş olduğu verilerin sağlanması hususunda; Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı.

Ek:İzin Talebi Zehra AYDIN (15 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu: BSFLRF8MLK

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4043&eD=BSELRFZJK&eS=162010>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğülük Binası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Keş Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Arif Salih YETİŞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 8831





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-60057599
Konu : Araştırma Çalışması

06.10.2022

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 05.09.2022 tarihli ve E-27105693-300-162010 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 05.10.2022 tarihli ve E-44653020-20-59948443 sayılı onayı.
c) 20.09.2022 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmi/Özel ortaokullarda eğitim gören öğrencilere yönelik Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Değerler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zehra AYDIN, Doç.Dr. Zeynep ÖZCAN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru, İlgi (c)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "stratejigelistirme78@meb.gov.tr" e-posta adresine öğrenci ya da danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-İlgi (a) Yazı ve Ekleri
2-İlgi (b) Valilik Oluru (1 Sayfa)
3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: stratejigelistirme78@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray ÇINAR
Unvan : Memur
Faks:3704242333

İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr> adresinden 30f0-5f0a-3fdf-940f-0d3a kodu ile teyit edilebilir.

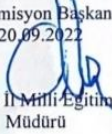



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİM ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Zehra AYDIN
Kurumu	Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Değerler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	Karabük İli
Araştırma yapılacak Eğitim kurumu ve kademesi	Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Özel/ Resmi ortaokullarda eğitim gören öğrenciler
Araştırmanın Konusu	"Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez/önerisi	-
Veri toplama araçları	1-Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyonumuz söz konusu tez çalışması kapsamında ilgili yazı ve eklerini incelemiş olup gönüllülük esasına dayalı olarak derslerin akış ve düzenini bozmadan Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Özel/ Resmi ortaokullarda eğitim gören öğrencilere söz konusu Tez çalışmasının ekinde sunulan testin/anketin/ölçeğin ve etkinliğin uygulamasında sakınca bulunmadığına komisyonumuz tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır
Muhalef Üyenin Adı SOYADI :	Gerekçesi :.....

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

Komisyon Başkanı
20.09.2022

Karabük İl Millî Eğitim Şube
Müdürü

Asil Üye

Özkan ÖZÇELİK
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Müdürü

Asil Üye

Emrah AKTAR
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Rehberlik Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

Zehra AYDIN, Lisans eğitimini 2007-2011 yıllarında Karadeniz Teknik Üniversitesi - İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde tamamlayarak 2012 yılında Karabük'te MEB kadrosunda İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2021 yılında Karabük Üniversitesi-Etik Değerler (Disiplinlerarası) bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Karabük/Safranbolu'da Şehit Ömer Bilal Akpınar İmamhatip Ortaokulu'nda İlköğretim Matematik Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.