

Akademik Güdülenme İle Üniversiteye Aidiyet Duygusu Arasındaki İlişki[§]

The Relationship Between Academic Motivation and Sense of University Belonging

Petek Akman Özdemir^{1*}

¹Fenerbahçe Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

Orcid: P. Akman Özdemir (0000-0001-7797-0353)

Özet: Akademik güdülenme ve üniversiteye aidiyet, öğrencilerin eğitim yaşamını etkileyen, olumlu sosyal ve akademik sonuçları olan önemli etmenler olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, üniversiteye aidiyet duygusu bileşenlerinin (aidiyet, diğer öğrenciler ve öğretim üyeleri tarafından kabul edilme) farklı akademik güdülenme türleri (içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmenin olmaması) ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 18 ile 22 yaşları arasındaki 390 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere Akademik Motivasyon Ölçeği ve Üniversiteye Aidiyet Ölçeği uygulanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizleri, kız öğrencilerin akademik güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve yaş arttıkça dışsal güdülenmenin azaldığını göstermiştir. Aidiyetin akademik içsel ve dışsal güdülenmeyi pozitif, güdülenmenin olmamasını ise negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin kendilerine ilgi ve saygı gösterdiğini hisseden öğrencilerin akademik dışsal güdülenme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güdülenmenin olmaması modeline öğrenciler tarafından kabul edilme negatif yönde katkıda bulunmuştur. Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirilen araştırma sonuçları, destekleyici sosyal ve akademik ortamın üniversite eğitiminde önemli rol oynadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik güdülenme, güdülenmenin olmaması, üniversiteye aidiyet duygusu, Öz-Belirleme Kuramı

Abstract: Academic motivation and university belonging are considered as important factors that influence university students' academic life, lead to positive social and academic outcomes. The aim of this study is to examine the relationships between components of sense of university belonging (belonging, acceptance by other students and faculty members) and types of academic motivation (intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation). 390 university students between the ages of 18 and 22 participated in the study. Academic Motivation Scale and The Psychological Sense of School Membership Scale for University Students were administered to the students. Hierarchical regression analyses revealed that female students showed higher academic motivation compared to male students and amotivation decreased with age. Belonging was found to positively predict academic intrinsic and extrinsic motivations whereas it negatively predicted amotivation. The students, who felt respected and cared by faculty members, scored higher on academic extrinsic motivation. Acceptance by other students negatively contributed to the model of amotivation. The research results, discussed within the scope of Self-Determination Theory, show that supportive social and academic environment plays an important role in university education.

Keywords: Academic motivation, amotivation, sense of university belonging, Self-Determination Theory

1. Giriş

Üniversiteler, sosyal etkileşimler ile topluluk ruhunun oluştuğu ve öğrencilerin kendilerini bir topluluğun üyesi olarak hissedebilecekleri çeşitli sosyal ve akademik bağlamlar sunmaktadır. Üniversiteye aidiyet duygusu, olumlu akademik ve sosyal sonuçları olan önemli bir psikolojik etmen olarak kabul edilmektedir (Strayhorn, 2019). Eğitim ortamı öğrencilerin aidiyet ihtiyaçlarını karşılamadığında, akademik çalışmalara ilişkin güdülenmeleri azalabilmekte ve eğitimi yarıda bırakma kararı verebilmektedirler (Heisserer & Parrete, 2002). Bu bağlam-

da, üniversite deneyimine ilişkin daha kapsamlı bir bakış sunabilmek için üniversiteye aidiyetin farklı değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi (Hurtado & Carter, 1997) ve akademik güdülenme ile ilişkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Güdülenmeyi açıklayan ve özellikle eğitim alanına da uygulanan farklı kuramlar (örn., Atkinson, 1964; Maslow, 1954) bulunmaktadır. Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin incelenmesine Öz-Belirleme Kuramı (Deci & Ryan, 1985) da önemli düzeyde katkıda bulunmuştur

* İletişim Yazarı / Corresponding author. Eposta/Email : petek.akman@fbu.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 05.08.2022 — Kabul Tarihi / Accepted Date: 10.04.2023

doi: 10.32329/uad.1156530

[§] Bu çalışma, 29 Nisan - 1 Mayıs 2021 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

(Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Öz-Belirleme Kuramı, güdülenmeye, kişilik gelişimine ve ideal işlevsellğe odaklanan makro bir kuramdır. Kuramda güdülenme, temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkili olarak açıklanmıştır. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (ilişkisel) temel psikolojik ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların doğuştan gelen evrensel ihtiyaçlar oldukları çok sayıda araştırmada (örn., Deci vd., 2001; Ryan & Deci, 2000) gösterilmiştir. Bu kapsamda, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağlayacak çevresel koşulların oluşturulmasının iyi oluş ve bireyin olumlu sosyo-duygusal gelişimi açısından önemli olduğu, güdülenmenin ortaya çıkmasında rol oynadığı vurgulanmıştır (Deci & Ryan, 2000).

Öz-Belirleme Kuramında, akademik güdülenme iki temel güdülenme türü; içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülenme ile açıklanmaktadır (Deci vd., 1991). Akademik içsel güdülenme, akademik çalışmalara ilişkin merak ve ilgi gibi içsel uyaranlara dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Dışsal bir uyaran olmadan öğrencilerin içsel doyum sağlama, akademik konuları öğrenme gibi nedenlere bağlı güdülenmelerini içermektedir. Akademik dışsal güdülenme ise belirli bir amaca ulaşmada bir araç olarak görüldüğü için akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Öğrenme isteğinin ödül ve onay gibi dışsal etmenlere bağlı olduğu güdülenme olarak tanımlanmaktadır. İçsel güdülenme ve dışsal güdülenme zıt kavramlar olarak değerlendirilebilmektedir (Harter, 1981). Ancak iki güdülenme türünün bir arada görülebileceği ortaya konulmuştur ve zıt kavramlar olarak değerlendirilmemeleri gerektiğine dikkat çekilmiştir (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

Öz-Belirleme Kuramında güdülenme, öz-belirlenimin en üst düzeyde olduğu içsel güdülenmeden, güdülenmenin olmamasına doğru değiştiği bir eksen üzerinde açıklanmıştır (Ryan & Deci, 2000). Güdülenmenin olmaması (amotivation/motivasyonsuzluk), öğrencilerin akademik faaliyetleri isteksiz şekilde gerçekleştirdikleri ya da eyleme geçmedikleri durumları ifade etmek için önerilmiştir. Kendini yetersiz olarak değerlendirme, istenilen sonuçlara ulaşamayacağını düşünme ya da akademik faaliyetleri önemli bulmama gibi nedenler güdülenmenin ortaya çıkmamasında rol oynamaktadır. Akademik güdülenmenin olmaması ya da düşük düzeyde güdülenme ile akademik çalışmalara karşı ilgisizlik (Vallerand vd., 1992) ve eğitimin yarıda bırakılması (Fan & Wolters, 2014) arasında pozitif yönde ilişki olduğu gösterilmiştir. Diğer yandan yüksek düzeyde akademik içsel güdülenmenin olumlu akademik sonuçları olduğu, örneğin yüksek düzeyde iyi oluş ve akademik başarı (Robbins vd., 2004) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Üniversiteye aidiyet duygusu, aidiyeti açıklayan farklı kuramsal bakış açılarına dayanılarak kavramsallaştırılmıştır. Maslow'un (1954) tanımlamış olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi aidiyet ile ilgili kuramlara ve modellere temel oluşturmaktadır. Aidiyetin temel bir ihtiyaç olduğunu öne süren Maslow (1954), bireylerin doğuştan duygusal

ilişkiler kurma ve bir grubun parçası olma yönünde güçlü istekleri olduğunu vurgulamıştır. Baumeister & Leary (1995) de aidiyetin duygusal ve bilişsel süreçleri etkilediğini, bireysel ve kültürel farklılıkların bireylerin dışsal uyaranlara ilişkin algılarını, aidiyet ihtiyaçlarını ifade etme ve bu ihtiyaçları karşılama şekillerini etkilediğini vurgulamıştır.

Öz-Belirleme Kuramında (Deci & Ryan, 1985) temel bir ihtiyaç olduğu savunulan ilişkili olma, aidiyet ve bağıllık ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). İlişkili olma ihtiyacının doyumunu, bireyin kendisi açısından önemli olan kişiler ile yakın ve doyurucu ilişkiler yaşamasını (Kowal & Fortier, 1999) ve bir sosyal çevreye ait hissetmesini (Ingledew, Markland, & Sheppard, 2004) ifade etmektedir. Aidiyetin, bireyin işlevselliği ve psikolojik iyi oluşu açısından önemli bir etmen olduğu (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995) ve bilgi edinme isteğinin ortaya çıkması için aidiyet ihtiyacının karşılanması gerektiği (Strayhorn, 2019) vurgulanmıştır. Ayrıca, ihtiyaçların karşılanmasında bağlamın önemli rolü olduğu savunulmuştur (Ryan, 1995). Bu kapsamda, üniversite bağlamında aidiyet ihtiyacının karşılanmasının eğitim yaşamı ve öğrenme süreçleri açısından olumlu sonuçları olması beklenmektedir.

Üniversiteye aidiyet duygusu, üniversite topluluğuna dahil edildiğini hissetme (Hurtado & Carter, 1997) ve kuruma bağıllık (Maestas, Vaquera, & Zehr, 2007) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Üniversiteye aidiyet araştırmalarında (örn., Pittman & Richmond, 2008; Suhlmann, Sassenberg, Nagengast, & Trautwein, 2018) genel olarak üniversite yaşamının sosyal, akademik ve kurumsal bağlamlarının etkilerinin incelenebilmesine imkân veren ilköğretim öğrencileri ya da lise ile gerçekleştirilen çalışmalarda yer verilen okula aidiyet tanımlarından yararlanıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan birisi, okula aidiyeti ölçmek için yaygın olarak kullanılan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğini geliştiren Goodenow (1993a) tarafından önerilmiştir. Goodenow (1993a) okula aidiyeti, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul edildiklerini, değer verildiklerini, desteklendiklerini, okulun ve sınıfın önemli bir parçası olduklarını hissetmeleri şeklinde açıklamıştır. Strayhorn (2019) da benzer şekilde üniversite aidiyetini, bireyin diğer öğrencilerden, akademik ve idari personelden gördüğü ilgiye, desteğe ve saygıya ilişkin bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Üniversiteye aidiyetin akademik başarıya (Walton & Cohen, 2011), üniversiteye uyuma (Ostrove & Long, 2007) ve psikolojik iyi oluşa (Arslan, 2021) katkı sağladığı gösterilmiştir. Ancak, alanyazın incelendiğinde okula aidiyetin çoğunlukla ortaöğretim (örn., Anderman & Anderman, 1999; Aygür & Kaya, 2017) ve lise düzeylerinde (örn., Faircloth & Hamm, 2005; Sarı, 2013) araştırıldığı görülmüştür. Türkiye'de üniversiteye aidiyet üzerine az sayıda çalışma (örn., Ada, Karabekmez, Alp & Pehlivan, 2016; Esen & Aktaş, 2022) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, üniversiteye aidiyetin okula aidiyetten farklı özellikleri olduğu gösterilmiş ve daha fazla araştırmada

incelenmesi önerilmiştir (Slaten vd., 2014).

Üniversiteye aidiyet ile akademik güdülenme arasında-ki ilişki de az sayıda çalışmada (rn., Bolatov, Gabbasova, Baikanova, Igenbayeva, & Pavalkis, 2022; Marler vd., 2021) incelenmiştir. Türkiye’de yürütülen bazı akademik güdülenme araştırmalarında okula bağlanma (Kayış & Satıcı, 2019) ya da niversite ğrencilerinin mesleğe ilişkin aidiyetleri (Alcı & Tümkaya, 2019) llmştr. İlkokul (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995), ortaokul (Goodenow, 1993b) ve lise (Goodenow & Grady, 1993) ğrencileri ile yapılan çalışmalarda okula aidiyet ile akademik güdülenme arasında pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir. Örneğin Gillen-O’Neel & Fuligni (2013) tarafından gerçekleştiren boylamsal bir araştırmada, lise ğrencilerinde aidiyetin içsel güdülenme ile ilişkili olduğu, okula aidiyet arttıkça öğrencilerin akademik çalışmaları daha fazla ilgi çekici ve gerekli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Üniversiteye aidiyeti yüksek olan öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu gösterilmiştir (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Suhlmann vd., 2018). Ayrıca, niversiteye aidiyetin bileşenlerinden olan ğretim yeleri ile ilişkilerin niteliğinin akademik güdülenmede rol oynadığı belirlenmiştir (Thompson, 2001; Trolan & Jach, 2020). Öğretim yelerinin ilgisinin ve saygısının akademik içsel ve dışsal güdülenme ile pozitif, güdülenmenin olmaması ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010). Ayrıca, akranları ile etkileşimleri ve niversiteye sosyal uyumları düşük olan öğrencilerin güdülenmelerinin de düşük olduğu gösterilmiştir (Noyens, Donche, Coertjens, van Daal, & van Petegem, 2019). Diğer yandan akran desteğinin niversite ğrencilerinin akademik güdülenmeleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Marley & Wilcox, 2022).

Bu araştırmada, az sayıda çalışmaya konu olan akademik güdülenme ile niversiteye aidiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Üniversiteye aidiyet duygusu tek bir boyut olarak ele alınmayarak aidiyet duygusunun bileşenlerinin (aidiyet, diğer öğrenciler ve ğretim yeleri tarafından kabul edilme) akademik güdülenme türleri (içsel, dışsal, güdülenmenin olmaması) ile ilişkisinin belirlenmesini hedeflenmektedir. Çalışma kapsamında, akademik güdülenme türlerinin ayrı ayrı incelenerek olmasının üniversitedeki akademik ve sosyal yaşamın daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda bu çalışmada aşağdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İçsel ve dışsal akademik güdülenme, akademik güdülenmenin olmaması cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İçsel akademik güdülenmeyi aidiyet ve diğer öğren-

ciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?

- Dışsal akademik güdülenmeyi aidiyet ve diğer öğrenciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?
- Akademik güdülenmenin olmamasını aidiyet ve diğer öğrenciler/öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel ve nicel bir araştırmadır. Araştırmada sosyo-demografik özelliklerin ve niversiteye aidiyet duygusu bileşenlerinin akademik güdülenme türleri ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkinin varlığının ve bu ilişkinin düzeyinin saptanmasını amaçlayan tarama yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-ğretim yılında İstanbul’da bir vakıf niversitesine devam etmekte olan 18 ile 22 yaşları ($\bar{X} = 19,77$; $S_s = 1,23$) arasındaki 390 lisans ğrencisi oluşturmaktadır. Kolayda rnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırma grubunda 202 (%51,8) kadın ğrenci ve 188 (%48,2) erkek ğrenci yer almaktadır. Katılımcıların %45,1’i ($n = 176$) 1. sınıf, %30,5’i ($n = 119$) 2. sınıf ve %24,4’ ($n = 95$) 3. sınıf lisans öğrencisidir. %32,8’i ($n = 128$) çalıştığını ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve çalışma durumu ile ilgili soruları içermektedir. Cinsiyet (kadın = 0, erkek = 1) ve eğitim düzeyi (1. sınıf = 0, 2. ve 3. sınıflar = 1) göstermelik (dummy) değişkenler olarak kodlanmıştır. 1. sınıfta olan öğrencilerin niversiteye aidiyet düzeylerinin daha ileri sınıfta olan öğrencilerin aidiyet düzeyleri ile karşılaştırılabilmesi amacı ile 2. ve 3. sınıf grupları birleştirilmiştir.

2.3.2. Akademik Motivasyon lği

Katılımcıların akademik güdülenme düzeylerinin belirlenmesi amacı ile Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon lği” kullanılmıştır. Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 28 maddeden oluşturmaktadır. Ölçek; içsel motivasyon (güdülenme), dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk (güdülenmenin olmaması) düzeylerinin ayrı ayrı belirlenmesinde kullanılan 7 alt ölçekten oluşturmaktadır. İçsel motivasyonun (bilme, başarma ve hareket) ve dışsal motivasyonun (tanınma, kendini ispat, düzenleme) her biri üçer boyutu içermektedir. Motivasyonsuzluk tek bir alt

ölçek ile belirlenirken, içsel ve dışsal motivasyonun her bir boyutu ayrı bir alt ölçek ile ölçülmektedir. Alt ölçekler ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi alt ölçeklerden alınan puanlar toplanarak motivasyon türlerine ilişkin puanlar belirlenebilmektedir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda analizlerde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon, alt ölçeklerde alınan toplam puanlar ile belirlenmiştir.

Katılımcılardan ölçekteki ifadeleri neden üniversiteye gittikleri sorusuna yanıt verecek şekilde değerlendirmeleri istenmektedir. İçsel motivasyon 12 madde (örn., “İlgimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırırken duyduğum mutluluktan dolayı.”), dışsal motivasyon 12 madde (örn., “Çünkü sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.”) ve motivasyonsuzluk 4 madde (örn., “Neden okula gittiğimi bilmiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.”) ile ölçülmektedir. İfadeler 7’li Likert tipi bir ölçekle (1 = Hiç uyuşmuyor, 7 = Tam olarak uyuşuyor) değerlendirilmektedir. Karagüven’in (2012) ölçek uyarlama çalışmasında alt ölçeklerin Cronbach alfa değerlerinin .67 ile .87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri sırasıyla içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk için .88, .84 ve .81 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Üniversiteye Aidiyet Duygusu Ölçeği

Üniversite öğrencilerinde aidiyet duygusu “Üniversiteye Aidiyet Duygusu Ölçeği” (Alkan, 2016; Goodenow, 1993a) kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek, Goodenow (1993a) tarafından geliştirilmiş olan “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği”ne (Psychological Sense of School Membership Scale) dayanmaktadır. Tek faktör yapılı 18 maddeli ölçek, genellikle ortaokul ve lise öğrencilerinin okula aidiyetinin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü (okula aidiyet, reddedilmişlik duygusu) ya da üç faktörlü (Hagborg, 1994) (aidiyet, reddedilme, kabul) yapıda olduğu gösterilmiştir (Cheung & Hui, 2003). Türkçeye uyarlaması Sarı (2015) tarafından yapılmıştır. Sarı’nın (2015) çalışmasında ölçeğin “okula bağlılık” ve “reddedilmişlik duygusu” olarak adlandırılan iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Türkiye’de ölçek genellikle ortaokul (örn., Aygır & Kaya, 2017) ve lise öğrencilerinde (örn., Sarı, 2013) okula aidiyeti ölçmek için kullanılmaktadır.

“Okula Aidiyet Ölçeği” Alkan (2016) tarafından üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Ölçek, 13’ü olumlu ve 5’i olumsuz ifade olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinden maddeleri 5’li Likert tipi (1= Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) bir ölçek ile değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin, aidiyet (5 madde, örn., “Kendimi bu üniversitenin bir parçası olarak görüyorum.”), öğrenciler tarafından kabul (5 madde, örn., “Bu üniversitedeki öğrenciler beni olduğum gibi kabul ediyorlar.”) ve öğretim üyeleri tarafından kabul (8 madde, örn., “Üniversitemdeki hocalar bana benzeyen/benim gibi öğrenciler ile ilgilenmiyorlar.”) olmak üzere üç faktörden/alt ölçekten oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında aidiyet (belonging) olarak adlandırılan alt ölçek, üniversitenin parçası olarak hissetmeye, etkinliklere ka-

tılmaya ve üniversitenin öğrencisi olmaktan gurur duymaya ilişkin ifadeleri içermektedir. Ölçeğin adı aidiyeti içermek ile birlikte “aidiyet” alt ölçeği üniversiteye duyulan bağlılığı ve kurumsal düzeyde aidiyeti ölçmektedir. Bu çalışmadaki analizlerde alt ölçeklerde alınan toplam puanlar kullanılarak her bileşenin güdülenme türleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Alkan’ın çalışmasında (2016) Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının aidiyet, öğrenciler tarafından kabul ve öğretim üyeleri tarafından kabul için sırasıyla .75, .71 ve .70 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da aidiyet (Cronbach’s α =.74), öğrenciler tarafından kabul (Cronbach’s α =.67) ve öğretim üyeleri tarafından kabul (Cronbach’s α =.70) alt ölçekleri için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin ölçme aracının güvenilirliği açısından yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2.4. Verinin Toplaması

Araştırmada kullanılan ölçekler ve Kişisel Bilgi Formu üniversite öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Uygulamadan önce katılımcılara ölçeklerin kullanımına ilişkin bilgi verilerek, çalışmada elde edilen verinin sadece araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Veri analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23 for Windows kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca, aidiyet duygusu bileşenlerinin içsel ve dışsal akademik güdülenmeyi, güdülenmenin olmamasını yordama güçleri, sosyo-demografik özellikler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalışma durumu) kontrol edilerek bir dizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılarak belirlenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları, Cohen’in etki büyüklüğü sınıflandırmasına (1988) dayanılarak yorumlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre değişkenler arasındaki ilişkiler zayıf (r = .10), orta düzeyde (r = .30) ve güçlü (r = .50) olarak değerlendirilmiştir. Anlamlılık düzeyi p < .05 olarak kabul edilerek analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan ölçeklerin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi SPSS AMOS 23 kullanılarak yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlilikleri ki-kare uyum iyiliği testi sonuçları ve uyum indeksi değerleri temel alınarak belirlenmiştir. Ki-kare uyum iyiliği testi büyük örneklemelerden etkilenebildiği ve genellikle anlamlı sonuçlar verebildiği için χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değere (χ^2/sd) dayalı olarak sonuçların yorumlanması önerilmektedir (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977). Bu değer 3’ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2016). Raporlanması önerilen uyum indeksleri ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bu

çalışmada alanyazına (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2010; Kline, 2016) dayanılarak uyum iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri temel alınarak ölçeklerin geçerliliklerine karar verilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin; $GFI > 0,80$, $CFI > 0,90$, $RMSEA < 0,08$, $SRMR < 0,08$ (Hair vd., 2010; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016) olması genel olarak kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir.

Analizler gerçekteştirilmeden önce çoklu regresyon analizinin doğrusallığa, çoklu bağıntıya, otokorelasyona ve eş varyanslılığa ilişkin sayıtlarının (Field, 2009) karşılandığı belirlenmiştir. Korelasyon analizlerinde değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayıları .70'den yüksek olmadığı (Tabachnick & Fidell, 2001) için çoklu bağıntı sorunu bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, doğrusallık analizlerinde varyans şişme faktörü (VIF) değerlerinin 1,00 ile 1,92 ve tolerans değerlerinin 0,52 ile 0,99 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir bulunduğu (Hair vd., 2010) için çoklu bağıntı olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan üç hiyerarşik regresyon analizinde ortaya çıkan artık değerler için yapılan Durbin-Watson Testlerinde elde edilen değerler 1,78 ile 2,06 arasında olduğu ve bu aralık kabul edilebilir olarak görüldüğü (Field, 2009) için otokorelasyonun olmadığı sonucuna varılmıştır. Saçılım grafiğindeki dağılımlara ilişkin değerlendirme sonucunda doğrusallık ve eş varyanslılık sayıtlarının karşılandığına karar verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada uygulanan ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek için doğrulamalı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Üç faktörlü doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde Akademik Motivasyon lçeğinin uyum istatistiklerinin [$\chi^2 = 713,44$; $sd = 293$; $\chi^2/sd = 2,44$; $GFI = 0,90$; $CFI = 0,91$; $RMSEA = 0,06$; $SRMR=0,71$] kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Üç faktörlü niversiteye Aidiyet Duygusu lçeğinin geçerliliğini test etmek amacı ile gerçekteştirilen doğrulamalı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum istatistikleri değerlerinin [$\chi^2 = 251,33$; $sd = 121$; $\chi^2/sd = 2,08$; $GFI = 0,93$; $CFI = 0,93$; $RMSEA = 0,05$; $SRMR=0,71$] de kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Değişkenler ile ilişkili betimsel istatistikler hesaplanmış-

tır ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Tablo 1'de ölçeklerden alınan ortalama puanlar, puanlara ilişkin standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon kat sayıları sunulmuştur. Üniversiteye aidiyet alt ölçeklerinde en yüksek puanın ğretim yeleri tarafından kabul alt ölçeğinde alındığı görülmüştür. Akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye göre daha yüksek olduğu, güdülenme türleri arasında en düşük puanın motivasyonsuzluk (güdülenmenin olmaması) alt ölçeğinde alındığı belirlenmiştir.

Pearson korelasyon analizleri incelendiğinde güdülenmenin olmaması ile diğer değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ($r = -.42$ - $r = -.23$ $p < .001$) görülmüştür (Tablo 1). Diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin ise pozitif yönde, Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre orta ya da güçlü düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güdülenme türleri ile niversiteye aidiyet değişkenleri arasındaki en güçlü negatif ilişkinin ($r = -.42$; $p < .001$) aidiyet ile güdülenmenin olmaması ve en güçlü pozitif ilişkinin ($r = .30$; $p < .001$) aidiyet ile içsel güdülenme arasında olduğu bulunmuştur.

Üniversiteye aidiyet değişkenlerinin güdülenme türlerini yordama güçleri hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yapılarak belirlenmiştir. Güdülenme türlerinin her biri için ayrı ayrı yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizlerine sosyo-demografik zelikler (yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi) kontrol değişkenleri olarak eklenmiştir. Üniversiteye aidiyet boyutları (aidiyet, öğrenciler tarafından kabul edilme, ğretim yeleri tarafından kabul edilme) regresyon analizlerine ikinci aşamada dahil edilmiştir.

İçsel güdülenme modelinde kontrol değişkenlerinin içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .04$, $F(3, 381) = 5,21$, $p = .002$) ve toplam varyansın %4'n açıkladıkları belirlenmiştir (Tablo 2). Kontrol değişkenlerinden sadece cinsiyetin ($\beta = -.16$, $p = .001$) modele zgn katkısının olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin modele negatif yöndeki katkısı, kız öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin içsel güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada modele eklenen niversiteye aidiyet boyutlarının içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadığı ($R^2 = .13$, $F(6, 378) = 9,03$, $p = .000$) ve toplam varyansın %9'unu açıkladığı bulunmuştur. Üniversiteye aidiyet boyutlarından sadece aidiyet değişkeninin ($\beta = .24$, $p = .000$) modele is-

Tablo 1. Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Analizlerinin Sonuçları (N = 390)

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4	5
1. Aidiyet	15,18	4,30	-				
2. Kabul Düzeyi/ğrenciler	19,32	3,33	.46*	-			
3. Kabul Düzeyi/ğretim yeleri	28,76	4,92	.56*	.61*	-		
4. İçsel Güdülenme	56,33	13,60	.30*	.17*	.21*	-	
5. Dışsal Güdülenme	59,42	12,68	.17*	.06	.19*	.42*	-
6. Güdülenmenin Olmaması	7,42	4,58	-.42*	-.34*	-.34*	-.37*	-.23*

Not: * $p < .001$

tatikselsel olarak anlamlı katkısının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin aidiyet düzeyleri arttıkça içsel güdülenme düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyo-demografik özellikler dışsal güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R^2 = .04$, $F(3, 381) = 5,73$, $p = .001$) ve toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Yaş ($\beta = -.14$, $p = .030$) ve cinsiyet ($\beta = -.16$, $p = .002$) değişkenlerinin modele negatif yönde anlamlı düzeyde katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Yaş art-

tıkça akademik çalışmalara yönelik dışsal güdülenmenin azaldığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dışsal güdülenmelerinin daha az olduğu bulunmuştur. Üniversiteye aidiyet boyutlarının dışsal güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .08$, $F(3, 381) = 5,37$, $p = .000$) belirlenmiştir. Üniversiteye aidiyet değişkenleri toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Aidiyet düzeyi ($\beta = .12$, $p = .048$) ve öğretmenler tarafından kabul edilme düzeyi ($\beta = .14$, $p = .035$) dışsal güdülenme modeline pozitif yönde katkıda bulunmaktadır. Aidiyet ya da öğretmenlerin

Tablo 2. İçsel Güdülenmeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	36.48	13.63		2.68	.008	16.91	13.85		1.22	.223
Yaş	1.09	.72	.10	1.50	.134	1.10	.69	.10	1.59	.112
Cinsiyet	-4.45	1.37	-.16	-3.24	.001	-3.60	1.33	-.13	-2.71	.007
Sınıf Düzeyi	.80	1.86	.03	.43	.667	1.48	1.79	.05	.83	.408
Aidiyet						.77	.19	.24	4.09	.000
KD/Öğrenciler						.04	.25	.01	.16	.262
KD/Öğretim üyeleri						.21	.19	.08	1.12	.876
Düzeltilmiş R^2				.03					.11	
ΔR^2			.04 ($p = .002$)					.09 ($p = .000$)		

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi = 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıflar: 1

Tablo 3. Dışsal Güdülenmeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	89.98	12.63		7.13	.000	79.87	13.20		6.05	.000
Yaş	-1.46	.67	-.14	-2.18	.030	-1.39	.66	-.14	-2.10	.037
Cinsiyet	-3.99	1.27	-.16	-3.14	.002	-3.55	1.27	-.14	-2.81	.005
Sınıf Düzeyi	.42	1.72	.02	.24	.808	.68	1.70	.03	.40	.691
Aidiyet						.35	.18	.12	1.98	.048
KD/Öğrenciler						-.41	.24	-.11	-1.69	.092
KD/Öğretim üyeleri						.37	.18	.14	2.11	.035
Düzeltilmiş R^2				.04					.06	
ΔR^2			.04 ($p = .001$)					.04 ($p = .000$)		

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi= 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıf: 1

Tablo 4. Güdülenmemeye İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi (N=390)

Değişkenler	1. Aşama					2. Aşama				
	b	SH b	β	t	p	b	SH b	β	t	p
Sabit	4.27	4.62		.92	.356	15.54	4.40		3.53	.000
Yaş	.12	.25	.03	.50	.619	.13	.22	.04	.59	.555
Cinsiyet	1.49	.47	.16	3.19	.002	1.01	.42	.11	2.41	.017
Sınıf Düzeyi	.02	.63	.00	.03	.973	-.41	.57	-.04	-.73	.467
Aidiyet						-.32	.06	-.30	-5.37	.000
KD/Öğrenciler						-.21	.08	-.15	-2.58	.010
KD/Öğretim üyeleri						-.07	.06	-.08	-1.25	.213
Düzeltilmiş R^2				.02					.21	
ΔR^2			.03 ($p = .014$)					.19 ($p = .000$)		

Not: KD = Kabul Düzeyi; Cinsiyet = Kadın: 0, Erkek: 1; Sınıf Düzeyi= 1. Sınıf: 0, 2. ve 3. Sınıf: 1

kabul düzeyi arttıka öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin dışsal güdülenmelerinin de arttığı söylenebilir.

Kontrol değişkenlerinin güdülenmenin olmamasını anlamlı düzeyde yordadıkları ($R^2 = .02$, $F(3, 381) = 3,60$, $p = .014$) ve toplam varyansın %2'sini aşıkladıkları tespit edilmiştir (Tablo 4). Sosyo-demografik özelliklerden sadece cinsiyet ($\beta = .16$, $p = .002$) modele zgn katkıda bulunmuştur. Cinsiyetin pozitif yönde modele katkıda bulunması, motivasyonsuzluk alt ölçeğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Üniversiteye aidiyet boyutları modele eklendikten sonra da güdülenmenin olmaması modelinin istatistiksel olarak anlamlı ($R^2 = .21$, $F(3, 381) = 18,01$, $p = .000$) olduğu grlmştir. Üniversiteye aidiyet değişkenleri toplam varyansın % 19'unu aşıklamaktadır. Aidiyet düzeyi ($\beta = -.30$, $p = .000$) ve diğer öğrenciler tarafından kabul düzeyi ($\beta = -.15$, $p = .010$) modele negatif yönde anlamlı katkıda bulunmuştur. Üniversite ğrencilerinin aidiyet düzeyleri azaldıkça ve diğer öğrenciler tarafından daha az kabul edildiklerini hissettiklerinde, güdülenmenin olmamasının arttığı belirlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada niversiteye aidiyet duygusunun akademik güdülenme ile ilişkili olduğu ve aidiyet düzeyinin akademik güdülenme türlerine göre farklılaştığı gösterilmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından birisi, ğretim yeleri tarafından kabul edilmenin dışsal güdülenme ve diğer öğrenciler tarafından kabul düzeyinin güdülenmenin olmaması ile ilişkili olduğunun gösterilmesidir. Ayrıca, cinsiyet ve yaşa bağlı olarak akademik güdülenme düzeyinin de farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen sosyo-demografik özellikler (cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi), hiyerarşik regresyon analizlerine kontrol değişkenleri olarak eklenmiştir. Analizler, cinsiyetin akademik güdülenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Kız ğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek ğrencilerin kız öğrencilere göre motivasyonsuzluk ölçeğinde daha yüksek puanlar almış olmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Akademik güdülenme düzeyindeki farklılıklar, çok sayıda araştırmanın (rn., Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, & Lei, 2010; Taşgın & oşkun, 2018) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Kız ğrencilerin güdülenmelerinin daha yüksek olması, öz-disiplinlerinin ve sorumluluk duygularının yüksek olması (Vecchione, Alessandri, Barbaranelli, & Capara, 2012), ğrenme odaklı olmaları ve akademik çalışmalarını etkili bir şekilde yönetmeleri (Martin, 2005) gibi nedenler ile aşıklanmaktadır.

Yaş değişkeninin sadece dışsal güdülenme modeline istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olduğu bulunmuştur. Yaşa bağlı dışsal gdlenmedeki farklılık, benzer çalışmaların (rn., LeFebvre & Huta, 2021; Lepper vd., 2005) bulgularını desteklemektedir. Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin olması için ileri yaştaki öğrenciler

onay ya da kabul edilme gibi dışsal etmenlere daha az ihtiyaç duymaktadır. Ancak, bu bulgu ileri yaştaki öğrencilerin genç yaştaki öğrencilere göre daha fazla ilgi ya da merak gibi nedenler ile akademik çalışmalarını gerçekleştirdikleri anlamına gelmemektedir. İçsel güdülenme açısından yaşa bağlı farklılık ortaya ıkımmış olması da bu yorumu desteklemektedir. İleri yaştaki öğrencilerin araştırma ve öğrenme deneyimlerinin daha fazla olmasının yaş arttıka dışsal güdülenmenin azalmasında rol oynadığı düşünülebilir. Diğer yandan, birinci sınıf öğrencileri ile ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasında güdülenme açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşın, sınıf düzeyine göre akademik güdülenmede daha belirleyici bir etmen olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmanın araştırma grubunun genç bir yaş aralığını kapsamaması sonuçların yorumlanması açısından kısıtlılık oluşturmaktadır.

Üniversiteye aidiyet duygusunun temel bileşeni olan aidiyet ile üç akademik güdülenme türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Aidiyetin içsel ve dışsal güdülenmeyi pozitif yönde, güdülenmenin olmamasını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Aidiyet alt lçeği (Alkan, 2016) niversitenin bir parçası olarak hissetme, niversitenin ğrencisi olmaktan gurur duyma gibi maddeleri içerdiği için ölçeğin kurumsal düzeyde aidiyeti ölçtüğü söylenebilir. Bu kapsamda, aidiyetin temel bir psikolojik ihtiyaç (Deci & Ryan, 2000; Maslow, 1954) olduğu düşünüldüğünde, niversiteye aidiyet ile her bir akademik güdülenme türü arasında ilişki bulunmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Akademik içsel güdülenmeyi anlamlı düzeyde yordayan tek değişkenin aidiyet olduğu bulunmuştur. Okula aidiyet ile akademik güdülenme ve derse katılım gibi olumlu eğitsel çıktılar arasında ilişki olduğunu gösteren ilkokul ya da ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmaların (Anderman & Anderman, 1999; Battistich, vd., 1995) bulguları ile tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Üniversiteye aidiyet az sayıda araştırmada doğrudan akademik içsel güdülenme ile ilişkili olarak araştırılmıştır. Örneğin, Freeman vd. (2007) sınıf ve kampüs düzeylerinde aidiyeti inceledikleri araştırmalarında niversite ğrencilerinin belirli bir sınıfa ilişkin aidiyetleri arttıka, akademik içsel güdülenmelerinin, akademik amaçları başaracaklarına ilişkin inanışlarının, sınıf tartışmalarına ve etkinliklerine katılımlarının arttığını göstermişlerdir. Suhlmann vd. (2018) de niversiteye aidiyet ile içsel güdülenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

z-Belirleme Kuramında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öğrenme güdüsünün içselleştirilmesini sağladığı savunulmaktadır (Niemic & Ryan, 2009). z-Belirleme Kuramında nerilen üç temel psikolojik ihtiyaçtan biri olan ilişkisellik ya da aidiyet ihtiyaı niversite ortamında karşılanan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenme, üniversitedeki değerleri ve eğitim uygulamalarını içselleştirme olasılıkları da artmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın akademik içsel güdülenmeye

ilişkin bulguları Öz-Belirleme Kuramının varsayımlarını desteklemektedir.

Dışsal güdülenmenin incelendiği hiyerarşik regresyon analizi, dışsal güdülenmeyi aidiyetin yanı sıra öğretim üyeleri tarafından kabul düzeyinin yordadığını göstermiştir. Öğretim üyeleri tarafından kabulün akademik güdülenme türlerinden sadece dışsal güdülenme ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretim üyeleri tarafından saygı ve ilgi gördüklerini, desteklendiklerini ve değer verildiklerini hisseden öğrencilerin akademik çalışmalara ilişkin dışsal güdülenmelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyeleri ile ilişkilerin güdülenmeyi ve sonuç olarak öğrenmeyi belirleyici bir etmen olduğu savunulmuştur (Christensen & Menzel, 1998). Bu bulgu, öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin özellikle öğretmenlerin saygısının ve ilgisinin akademik güdülenmeyi yordadığını gösteren araştırmaların sonuçları (örn., Thompson, 2001) ile tutarlılık göstermektedir. Komarraju vd. (2010), üniversite öğrencileri ile öğretim üyeleri arasındaki etkileşimlerin niteliğinin dışsal akademik güdülenme ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerinden saygı gördüklerini ve kariyerleri ile ilgili destek aldıklarını, öğretim üyeleri ile rahatlıkla iletişim kurabildiklerini hisseden öğrencilerin akademik dışsal güdülenmelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Cokley vd. (2004) de öğrenci-öğretim üyeleri ilişkilerinin niteliği ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Komarraju vd.'nin araştırmasında (2010) öğretmenlerin saygısının ve ilgisinin akademik içsel güdülenme ve güdülenmenin olmaması ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Ancak, bu çalışmada öğretim üyeleri tarafından kabul edilmeye ilişkin algının dışsal güdülenme dışındaki güdülenme türlerini yordamadığı belirlenmiştir. İlişkiselliğe önem verilmesi ve kararların çoğunlukla birey adına otorite figürleri tarafından alınması gibi güdülenmeyi etkileyen kültürel özellikler (Iyenger & Lepper, 1999), öğretmenler ile sınıf dışı etkileşimlerin sıklığı ve niteliği, eğitim sistemi ile ilgili farklılardan dolayı benzer sonuçlara ulaşılmadığı düşünülmektedir.

Akademik çalışmalara ilişkin güdülenmenin olmaması modeline aidiyet değişkeni yanında diğer öğrenciler tarafından kabul edilme de negatif yönde anlamlı düzeyde katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, üniversite yıllarında arkadaşların ve akranların kabulünün sadece sosyal anlamda (Pittman & Richmond, 2008) değil akademik anlamda da önem taşıdığı görülmektedir. Ancak, diğer öğrencilerin kabulünün içsel ve dışsal güdülenme modellerine istatistiksel açıdan anlamlı katkısı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretim üyelerinin kabulünün modele anlamlı katkısının olmaması, öğretmenler ve akranlar ile ilişkilerin güdülenme açısından farklı etkileri olabileceğini (Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010) göstermiştir. Akranlar ile ilişkilerin öğretmenler ile ilişkilere göre daha eşitlikçi, duygusal ve yakın olmasının

güdülenme açısından bu farklılıkların ortaya çıkmasında rol oynadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları, sosyal uyumun akademik güdülenmenin artmasında rol oynadığını (Próspero & Vohra-Gupta, 2007) ve sosyal uyum ile akademik güdülenmenin olmaması arasında negatif yöndeki ilişkiyi gösteren (Noyens vd., 2019) araştırmaları desteklemektedir. Üniversitenin ilk yıllarında arkadaşlar ve akranlar öğrencilerin aidiyet ihtiyacının karşılanmasını sağlayarak akademik güdülenmede rol oynayabilmektedir (Appleton, Christenson, & Furlong 2008).

Bu çalışmanın, az sayıda araştırmada incelenen akademik güdülenme ile üniversiteye aidiyet arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak, çalışmanın yöntemsel açıdan bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Kesitsel bir çalışma gerçekleştirildiği için değişkenler arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimi belirlenememiştir. Bu bağlamda, üniversite eğitimi süresince iki değişken arasındaki ilişkideki değişiminin boylamsal araştırmalarda incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanıldığı için değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün belirlenmesi mümkün olmamıştır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkinin belirlenmesinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun akademik ve sosyal programlar geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanan Üniversite Aidiyet Ölçeğinin Türkiye'ye özgü bir ölçek olmamasının, sonuçların değerlendirilmesi açısından sınırlılık oluşturduğu söylenebilir. Türkiye'deki eğitim sistemine özgü maddeleri içeren bir ölçeğin uygulanmasının üniversiteye aidiyet kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Araştırmada Öz-Belirleme Kuramının ve diğer motivasyon kuramlarının varsayımları ile tutarlı olarak üniversitede ilişkisellik ya da aidiyet ihtiyacının karşılanmasının, öğrencilerin akademik güdülenmeleri ile ilişkili önemli bir etmen olduğu gösterilmiştir. Çalışmada farklı sosyal ortamlardan karşılanan aidiyet ihtiyacının güdülenmede farklı şekillerde rol oynadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin ilgisinin ve saygısının dışsal güdülenmenin artması ile ilişkili olmasına ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmediğini hisseden öğrencilerin akademik çalışmalara ilgilerinin az olmasına ilişkin araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirmiştir. Sonuç olarak ilköğretim ve lise yıllarında olduğu gibi üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalarına olumlu öğrenme ortamının ve sosyal ilişkilerin katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin aidiyet ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, akademik ve sosyal etkinliklere katılımın teşvik edildiği, kapsayıcı ve destekleyici üniversite ortamının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Beykoz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve

Yayın Etiği Kurulunun 10/07/2020 tarihli 2020/1-5 sayılı toplantı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Ada, E. N., Karabekmez, S., Alp, H., & Pehlevan, Z. (2016). Beden eğitimi ğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygusunun farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-65. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2015-48620>
- Alçı, M., & Tümkaya, S. (2019). Öğrencilerin algıladıkları ait olma ve ğretim elemanları mesleki yeterliliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(2), 241-256.
- Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM Scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 150(4), 431-449. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1087373>
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.240>
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayęar, B. B., & Kaya, A. (2017). Ortaokul ğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişki de okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.19160/5000201389>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolatov, A. K., Gabbasova, A. M., Baikanova, R. K., Igenbayeva, B. B., & Pavalkis, D. (2022). Online or blended learning: The COVID-19 pandemic and first-year medical students' academic motivation. *Medical Science Educator*, 32(1), 221-228. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01464-y>
- Brouse, C. H., Basch, C. E., LeBlanc, M., McKnight, K. R., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- Cheung, H. Y., & Hui, S. K. F. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Educational Review*, 4(1), 67-74. <https://doi.org/10.1007/BF03025553>
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/03634529809379112>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cokley, K., Komaraju, M., Patel, N., Castillon, J., Rosales, R., Pickett, R. F., Piedrahita, S., Ravitch, J., & Pang, L. (2004). Construction and initial validation of the Student-Professor Interaction Scale. *The College Student Affairs Journal*, 24(1), 32-50.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Esen, A., & Aktağ, I. (2022). ğretmen adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*, 7(2), 100-108. <https://doi.org/10.29228/ERISS.24>
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 2239. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adoles-

- cent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/073428299401200401>
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Heisserer, D., & Parrete, P. (2002). Advising at-risk students at college and university settings. *College Student Journal*, 36(1), 69-83.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324-345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Inglewied, D., Markland, D., & Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1921-1932. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Mediating role of school attachment on the relationship between shyness and academic motivation in adolescents. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 521-533. <https://doi.org/10.17679/inuefd.461393>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0137>
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Lefebvre, A., & Huta, V. (2021). Age and gender differences in eudaimonic, hedonic, and extrinsic motivations. *Journal of Happiness Studies*, 22(4), 2299-2321. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00319-4>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Maestas, R., Vaquera, G. S., & Zehr, L. M. (2007). Factors impacting sense of belonging at a Hispanic-serving institution. *Journal of Higher Education*, 6(3), 237-256. <https://doi.org/10.1177/1538192707302801>
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S., & Matsuo, H. (2021). The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* (Erken görünüm). <https://doi.org/10.1037/stl0000294>
- Marley, S. C., & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-6487-0>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67-86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Ostrove J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363-389. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research: G Linguistics & Education*, 15(7), 59-64.

- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D. A., Elison, Z. M., & Hughes, H. A. (2014). Eat, sleep, breathe, study: Understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5(1), 1-5. <https://doi.org/10.5195/ehe.2014.117>
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2. Ed.). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Taşgın, A., & Coşkun, G. (2018). The Relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11459a>
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, 29(1), 35-58. <https://doi.org/10.1177/009155210102900103>
- Trolian, T. L., & Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335. <https://doi.org/10.1177/1053825920925100>
- 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(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Capara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 779-784. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.033>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <http://dx.doi.org/10.2307/270754>