

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKULA BAĞLANMA İLE ÖĞRETMENDEN ALGILANAN
ÖZERKLİK DESTEĞİ İLİŞKİSİNDE MOTİVASYONUN ARACI
ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
AYŞE AYAZ

GAZİANTEP – 2018

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKULA BAĞLANMA İLE ÖĞRETMENDEN ALGILANAN
ÖZERKLİK DESTEĞİ İLİŞKİSİNDE MOTİVASYONUN
ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
AYŞE AYAZ

TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. GÜRHAN CAN

GAZİANTEP – 2018

KABUL VE ONAY

Ayşe Ayaz tarafından hazırlanan “Okula Bağlanma ile Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteği İlişkisinde Motivasyonun Aracı Rolü” başlıklı bu çalışma 22/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

...
(Başkan)

...
(Danışman)

...
(Üye)

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 22/06/2018

Doç. Dr. Mazlum ÇELİK
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okula Bağlanma ile Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteği İlişkinde Motivasyonun Aracı Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım 22/06/2018.

Ayşe AYZ

ÖNSÖZ

İlk olarak tez yazım aşamasında bana olan güvenini ve desteğini hep hissettiğim, bilgileriyle beni aydınlatan ve öğrencisi olmanın büyük bir şans olduğuna inandığım çok değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Gürhan CAN'a sonsuz teşekkürler ederek başlamak istiyorum.

Tez jürimde bulunarak katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY ve Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans ve tezim süresince bilgilerini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Ufuk AKBAŞ hocama teşekkür ediyorum.

Ölçeklerimi uygulama sürecimde, öğrencilere ulaşmam konusunda desteklerini esirgemeyen başta Gülsezin GENÇOĞLU ve Dicle KEŞLİ'ye, ayrıca psikolojik danışmanlar Şeyma MIZRAK, Gözde DEMİR, Rabiye ULUÇAY ve Ümit Metin GÖKKORUK hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatıma başladığım günden bugüne kadar bana olan inançlarını hiç kaybetmeyen ve daha iyisini yapabilmem için desteklerini hiç esirgemeyen, her anımda varlıklarını hissettiğim canım annem, babam ablam ve çocukluk arkadaşım Ayşen'e milyonlarca kez teşekkür ediyorum.

İlkokuldan yüksek lisansa kadar benim için emek vermiş tüm öğretmenlerim ve hocalarıma, bugünlere gelmememi sağlayacak bilgilerin yanı sıra her zaman dürüst ve erdemli olmayı öğrettikleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, yanımda olduğunu sadece tez aşamasında değil her anımda hissettiğim, hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, tanıdığım ve eşim olduğu için kendimi çok şanslı hissettiğim hayat arkadaşım, biricik eşim Ahmet AYAZ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Vee... Daha hiçbir şeyin farkında bile olmadan, tez yazarken benimle birlikte olan ve gelecekte bunu okuduğunda yüzünde küçük bir gülümseme olmasını umduğum henüz doğmamış biricik kızıma, benimle birlikte tez yazma sürecinin zorluklarına katlandığı ve annesi olma duygusunu bana yaşattığı için teşekkür ederim...

Ayşe AYAZ

Gaziantep, 2018

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenden algılanan özerklik desteği ve okula bağlanma arasındaki doğrudan ilişkiyi ve motivasyon aracılığıyla oluşacak dolaylı ilişkiyi test etmektir. Bunun yanında okula bağlanmanın, cinsiyet ve ders dışı etkinliklere katılım durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 232'si kız, 205'i erkek toplam 437 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği, Öğrenme İklimi Ölçeği ve İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yol analizi ile bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenden algılanan özerklik desteğinin okula bağlanmayı hem doğrudan hem de içsel motivasyon aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı, diğer motivasyon türlerinin ise dolaylı ve manidar etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okula bağlanmanın kızlarda erkeklere göre ve ders dışı etkinliklere katılanlarda katılmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlanma, Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteği, Motivasyon

ABSTRACT

The overall aim of this research is to test the direct relationship between perceived teacher autonomy support and school attachment and the indirect relationship that will arise through motivation. In addition, whether school attachments differ according to the factors (gender and the status of participating in extracurricular activities) that might affect were also investigated.

The sample is composed of 232 female students and 205 male students selected by appropriate sampling method and consists of 437 fourth grade students in total. Personal Information Form, Attachment Scale for Children and Adolescents, Learning Climate Scale and Motivation Scale in Primary Education for First Grade Education were used as data collection tools in the research. Path analysis and t-test for independent groups were used in the research.

When findings of the research are considered, it is concluded that the perceived teacher autonomy support predicts to be connected to the school through both direct and intrinsic motivation, and that other motivational types do not have indirect and meaningful effects in this model. In addition, the school attachment scores of females were higher than males as it was higher in the scores of those who participated in the extracurricular activities than those who didn't.

Keywords: School Attachment, Teacher Authonomy Support, Motivation

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Okula Bağlanma ile İlgili Kuramsal Çalışmalar.....	9
2.2. Okula Bağlanma ile İlgili Araştırmalar	11
2.3. Eğitim Motivasyonu	15
2.3.1. Motivasyon	15
2.3.2. Öz-Belirleme Kuramı.....	16
2.3.3. Eğitim Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	20
2.4. Özerklik Desteği	21
2.4.1. Özerklik Desteği ile İlgili Araştırmalar	23
2.5. Özerklik Desteği ve Okula Bağlanma İlişkisi	25
2.6. Özerklik Desteği ve Motivasyon İlişkisi	26

2.7. Motivasyon ve Okula Bağlanma İlişkisi	27
2.8. Özerklik Desteği, Motivasyon ve Okula Bağlanma İlişkisi	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği.....	31
3.3.2. İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeği	32
3.3.3. Öğrenme İklimi Ölçeği	33
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
BULGULAR	36
4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bilgiler	36
4.2. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	37
4.3. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi.....	38
4.3.1. Öğrenme İklimi Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi.....	39
4.3.2. İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi.....	39
4.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi	40
4.4. Özerklik Desteği ve Motivasyon Türlerinin Okula Bağlanmaya Doğrudan Etkilerin Tespit Edilmesi	42
4.4.1. Özerklik Desteğinin Motivasyon Türleri Aracılığıyla İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerine Dolaylı Etkilerinin İncelenmesi	43
4.5. Okula Bağlanma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul İçi Etkinliklere	

Katılma Durumlarına Göre İncelenmesi	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	45
TARTIŞMA	45
ALTINCI BÖLÜM.....	49
SONUÇ VE ÖNERİLER	49
6.1. Sonuçlar	49
6.2. Öneriler	49
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	49
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	50
KAYNAKÇA	51
EKLER.....	58

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dışsal Motive Davranış Şekilleri	19
Tablo 2. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler.....	30
Tablo 3. Uyum İndeksleri Kriterleri	35
Tablo 4. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bilgiler	36
Tablo 5. Araştırma Grubunda Yer Alan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları.....	37
Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete ve Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	44



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Hipotez Modeli	29
Şekil 2. Öğrenme İklimi Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli	39
Şekil 3. İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli	40
Şekil 4. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli	41
Şekil 5. Okula Bağlanmanın Yordanmasına İlişkin Model	42



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Okul, yaşamının ilk yıllarından başlayarak genç yetişkinliğe kadar geçen süreçte kişinin hayatında büyük yer kaplayan ve yaşamını belli ölçülerde şekillendiren bir kurumdur. Sürekli gelişen bir organizma olan insan; okul çağına kadar önce ailenin, okula başladıktan sonra da aileyle birlikte okulun da yer aldığı çevrenin etkileri doğrultusunda gelişimini sürdürür. Okula başlamak insanların hayatında hem değişimin hem de çeşitliliğin başlaması anlamına gelir.

Okulların amacı hedefledikleri davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Okulun görevi sadece akademik hedefleri gerçekleştirmekle sınırlı değildir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlamanın yanı sıra, onların diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini, evrensel değerleri edinebilmelerini, hayata ve meslek yaşamına hazırlanabilmelerini kolaylaştırmak da okulun belli başlı yükümlülüklerini oluşturur. Okulların öğrencilere istedik davranışlar kazandırabilmede başarılı olabilmeleri, öncelikle çocukların okulda kendilerini mutlu hissedebilmelerine bağlı olsa gerektir. Carr'a (2016) göre, okulda olmaktan mutluluk duyan öğrenciler; umut, içsel motivasyon, sosyal ve akademik yeterliklere sahiptirler ve bu çocuklar okul dışı etkinliklere katılmakta da daha isteklidirler. Çocuğun yeni bir ortam olan okula alışabilmesi, okulda olmaktan mutluluk duyması ve zamanla kendini okula ait hissetmesi olumsuz özelliklerini azaltmakta, buna karşın olumlu özelliklerini arttırmaktadır. Çocuklarda olumlu özelliklerin geliştirilebilmesi, olumsuz özelliklerin ise azaltılabilmesinde okula bağlanmanın rolünü inceleyen ilk çalışma, Hirschi tarafından gerçekleştirilmiştir (1969). Bu çalışmanın bulgularına göre kişilerin aile arkadaşı, okul, din gibi kurumlara olan bağlılıkları, onların suç işleme davranışlarını engellemede önemli bir faktördür. Bunun yanı sıra, alanyazında okul ile bağ kuran, kendini okula ait hisseden öğrencilerin sorunlu davranışlar sergileme (Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor 1999), sigara, alkol ve madde kullanımı, suç ve şiddet davranışlarına yönelme (Dorbusch, Erickson, Laird ve Wang, 2001), hiperaktivite belirtileri, duygusal ve akran sorunları (Karaşar ve Kapçı 2016), gibi olumsuz özellikler açısından okul ile bağlantı kuramayan ya da kendilerini okula ait hissetmeyenlere göre daha olumlu nitelikler sergilediğine dair araştırma bulgularına

rastlanmaktadır. Dahası alanyazında okul ile bağ kuran, kendini okula ait hisseden öğrencilerin daha fazla iyi oluş (Yıldız ve Kutlu, 2015) ve yaşam doyumu (Özdemir ve Koruklu, 2013) hissettiklerini destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğrencinin okula bağlanması; kendini okula ait hissetmesi, mensubu olduğu okulda olmaktan gurur duyması ve o okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak tanımlanabilir (Maddox ve Prinz, 2003). Dolayısıyla kişi kendini okuluna ne kadar bağlı hissederse, o ölçüde olumlu davranışlar göstermeye ve olumsuz davranışlardan da kaçınmaya yatkın hale gelir. Bu açıdan bakıldığında okulun hedeflediği davranışları kazandırılabilmesinin öğrencinin kendini okula bağlı hissetmesi ölçüsünde kolaylaştığı ileri sürülebilir. Okulun işlevlerini yerine getirmesini sağlayacak kadar önemli olan okula bağlanma, nasıl artırılabilir? Okula bağlanmayı etkileyen faktörler nelerdir?

Alanyazında okula bağlanmayı etkileyen faktörleri ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, yapılan pek çok araştırmada; yaş, cinsiyet, akademik başarı, ailenin ekonomik durumu, anne-baba eğitim durumu (Bellici, 2015), öğretmen ve arkadaş sosyal desteği, insani değerler (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017), depresif belirtiler, kaygı (Yıldız ve Kutlu, 2015), zorba-kurban olma durumu (Duy ve Yıldız, 2014), sıcak, güvenli, şefkatli sınıf ortamı, ders dışı etkinliklere katılım, arkadaşlarla birlikte olma, besleyici okul ziyaretleri, eğlence (Penner ve Wallin, 2012), okula ilgi kaybı, sınıf düzeyi, okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişlik, okulun fiziki durumunu yeterli görme, memnun olunan öğretmen sayısı, okuldaki arkadaş sayısı (Altuntaş ve Sezer, 2017), yaşam kalitesi (Savi-Çakar, 2011) okul öfkesi, yaşam doyumu (Savi-Çakar ve Karataş, 2017), benlik saygısı, akademik güdülenme (Karaşar ve Kapçı, 2016), iç denetim odağı (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015) ve canı yakın öğretmen algısı (Tyler, Stevens-Morgon ve Brown Wright, 2016) gibi pek çok faktörün okula bağlanmayı etkilediği ortaya konmuştur. Bu araştırmalara bakıldığında okula bağlanmanın, öğrencinin bireysel özelliklerinden, okulun ve sınıf ortamının özelliklerinden, okulda gerçekleştirilen faaliyetlerden ve öğretmenlerin davranışlarından etkilenebileceği görülmektedir.

Kişinin öğrenmeye güdülenmesinin de (*eğitim motivasyonu*) okula bağlanmayı etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Öz-Belirleme Kuramına göre (Deci ve Ryan,1985) motivasyon/güdülenme kişinin bir şeye niyetlenmesini ve harekete geçmesini sağlayan enerji, yönlendirme ve ısrar ile ilgilidir. Kişi bir faaliyete değer verdiği için veya güçlü bir baskı altında olduğu için ya da kişisel bir bağlılık duygusu veya gözetim altında olmaktan kaynaklı korkularından dolayı harekete geçebilir (Ryan ve Deci, 2000). Okulda da

öğrenci derslerle ilgili etkinlikleri, ödevleri, yapmaktan hoşlandığı için ya da kendini yapmak zorunda hissettiği için yapıyor olabilir. Eğer kişi bir faaliyeti ilgisini çektiği için, olanaklarına veya kısıtlamalara bakmaksızın kendi irade duygusuyla yapıyorsa, bu durumda içsel motive olmuş demektir (Deci ve Ryan, 1985). Bir başka deyişle içsel motivasyonda, kişinin bir işi ya da görevi severek ve isteyerek yapması söz konusudur. İçsel motive olmuş davranışlar özerk davranışlar olarak düşünülebilir çünkü bu davranışlar sadece bir şeyleri yapmaktan zevk almak için gerçekleştirilir (Can, 2015).

Dışsal motivasyon ise faaliyetin kendisine değil performansa odaklanan bir motivasyon türüdür (Deci ve Ryan, 2008: Ryan ve Deci, 2000). Dışsal olarak motive edilen davranışlar, ödül beklentisi, cezadan kaçma, utanma ya da suçluluk gibi dış ve iç baskılar tarafından yönlendirilir (Can, 2015). Öz-Belirleme Kuramında motivasyon uzamının en sağında motivasyonsuzluk, yani harekete geçme niyetinden yoksun olma durumu vardır. Bu durumda birey motive edilse bile harekete geçmez ya da isteksiz davranır. Sürecin en solunda ise içsel motivasyon, yani doğal tatmin olma için davranışın gerçekleştirilmesi durumu vardır (Ryan ve Deci, 2000). Bunların arasında, adları bütünleşmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme olan dört dışsal motivasyon şekli vardır. Farklı tiplerde dışsal motivasyonların yönlendirdiği davranışların özerklik düzeyleri birbirinden farklıdır. Örneğin, bütünleşmiş ve özdeşleşmiş motivasyon tarafından düzenlenen davranışlar, dışsal ve içe yansıtılmış motivasyon türleri tarafından düzenlenen davranışlardan daha özerktir (Can, 2015).

Bu tanımlara baktığımızda öğrenci okulla ilgili faaliyetleri, ödüle ulaşmak ya da suçluluk duygusu ve cezadan kaçmak için yapmak yerine, gerçekten severek ve isteyerek yapıyorsa, okulda olduğu zamanlarda mutlu olduğu ve okula daha bağlı hissettiği düşünülebilir. Buradan hareketle, okuldaki öğretim faaliyetlerine yönelik motivasyonu olmayan ya da herhangi bir dış faktör tarafından motive edilen öğrencilerin faaliyetleri severek ve isteyerek yapmasını sağlamanın onların okula bağlanma düzeylerini arttırabileceği öngörülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin okul ile ilgili faaliyetleri severek ve isteyerek yapmalarını, yani içsel olarak motive olmalarını sağlamanın nasıl mümkün olabileceği yanıtlanması gereken önemli bir konu olsa gerektir.

Araştırmalar, içsel motivasyonu kolaylaştıran ve içselleştirmeyi teşvik eden faktörlerin, özerklik deneyimini zenginleştirecek faktörler olduğunu; buna karşılık insanların kendilerini kontrol edilmiş hissetmelerine neden olacak faktörlerin, hem içsel motivasyonu, hem de içselleştirmeyi (Internalization) azalttığını ortaya koymaktadır (Deci, Ryan ve

Williams, 1996). Buna göre öğrencilerin sınıfta özerklik deneyimi yaşamaları, daha fazla içsel motive olmalarına yardımcı olacaktır. Sınıfta özerklik deneyimi sağlamak otorite konumundaki kişinin yani öğretmenin, öğrencilerin özerkliklerini desteklemesiyle mümkün olabilir.

Özerklik desteği, bireyin davranışı kendi isteğiyle yapmasına, yaptığı seçimin sonuçlarının neler olabileceğini görüp kendine yollar bulmasına, otorite konumundaki kişi tarafından destek olunmasıdır. Otorite konumundaki öğretmen, öğrencisine ve onun seçimlerine saygı duyduğunda, esnek ve baskıdan uzak bir tutum sergilediğinde onun özerkliğini desteklemiş olur. (Deci ve Ryan, 1987). Okulda öğretmenler, öğrencilerinin içsel motivasyon kaynaklarını beslediklerinde, onlara açıklayıcı gerekçeler sunduklarında, kontrolcü olmayan ve bilgilendirici bir dil kullandıklarında, öğrencilerin kendi öğrenme düzenini oluşturabilmelerine izin verdiklerinde ve öğrencilerin olumsuz duygularını ifade etmelerini anlayarak kabul ettiklerinde öğrencilerin özerkliklerini destekleyebilirler. Böylece, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yükümlülüklerini daha iyi yerine getirmelerine ortam hazırlamış olurlar (Reeve, 2009).

Öğrencilerin özerkliklerini destekleyerek onların daha fazla içsel motive olabilmelerine yardımcı olmak, okula bağlanma düzeylerini artırmak için bir yol olabilir. Nitekim ilkokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, Guay, Boggiano ve Vallerand, (2001) çocuklarla özerkliği destekleyici bir şekilde iletişim kurmanın, çocuğun içsel motivasyonunu desteklediği ve böylece de kontrolcü ve itici olarak algılanan okul ortamlarıyla bile baş edebilmelerini kolaylaştırdığına dair bulgular elde edilmiştir. Bunun benzeri bir diğer araştırmada öğretmen, veli ve okul yönetiminin lise öğrencilerine yönelik davranışlarının öğrencilerin yetkinlik ve özerklik algılarında etkili olduğu bulunmuş; öğrencilerin özerklik destekleri ne kadar az ise yeterlik ve özerklik algılarının da o kadar az olduğu, yetkinlik ve özerklik algıları ne kadar düşük ise okula yönelik motivasyonlarının da düşerek okuldan ayrılma davranışlarına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Sonuç olarak soruna bu açıdan bakıldığında, özerklik desteğinin içsel motivasyon aracılığıyla okula bağlanmayı etkileyebileceği düşünülebilir.

Okula bağlanmanın motivasyondan etkileneceğini belirten araştırmaların yanı sıra, öğretmen davranışının da okula bağlanma üzerinde doğrudan etkili olabileceğine dair araştırmalar mevcuttur. Örneğin, yapılan bir araştırmada özerklik desteğini kullanan öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin eğitime katılımlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Yine McNelly, Nonnemaker ve Blum (2002) da, sınıf

ortamının pozitif olması, okul büyüklüğünün fazla olmaması gibi değişkenlerin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak sıcak, güvenli ve şefkatli sınıf ortamının ve cana yakın öğretmen algısının, öğrencilerin okula bağlanmalarını etkileyen faktörlerden olduğunu belirten araştırmalar da vardır (Penner ve Walin, 2012; Tyler vd, 2016). Tüm bu araştırmalara baktığımızda, öğretmenin sınıf ortamında öğrencilerin duygularını açıklamalarına olanak tanıyan, seçim yapmalarını destekleyici, seçenekler ve açıklamalar sunan olumlu davranış sergilemesiyle pozitif bir sınıf ortamını da sağlamış olabileceği ve böylece öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırabileceği düşünülebilir.

Alanyazındaki tüm bu bilgiler ışığında, öğrencilerin okula bağlanmalarını artırmada, öğretmenden algılanan özerklik desteğinin hem doğrudan, hem de içsel motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon gibi motivasyon türleri aracılığı ile dolaylı olarak etkili olabileceği düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada öğretmenden algılanan özerklik desteğinin okula bağlanmaya doğrudan etkisinin olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Modelde ayrıca, özerklik desteği-motivasyon ve motivasyon-okula bağlanma ilişkilerinin alanyazındaki araştırmalarda daha önceden incelenmiş olmasından dolayı, motivasyonun özerklik desteği ve okula bağlanma ilişkisinde aracı bir etkisinin olabileceği düşünüldüğünden, özerklik desteği-okula bağlanma ilişkisinde motivasyonun aracı rolünün olup olmadığının araştırılması da hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini artırmada özerklik desteğinin doğrudan ve eğitim motivasyonunun aracılığında dolaylı etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca okula bağlanma ile ilgili yapılan birçok araştırmada cinsiyete göre farklılaşmanın olup olmadığı ve farklılaşmanın da hangi cinsiyet lehine olduğuna ilişkin belli bir yargı olmadığından ve ders dışı etkinliklere katılım durumuna göre ise yurtdışında yapılan çalışmalar olmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı, okula bağlanmanın cinsiyet ve etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılacaktır. Bu amaç ve araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranacak ve bir model test edilecektir.

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinde öğretmenden algılanan özerklik desteği doğrudan bir etkiye sahip midir?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ve öğretmenden algılanan özerklik desteği ilişkisinde, içe yansıtılmış dışsal motivasyon,

özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutlarından oluşan eğitim motivasyonu aracı etkiye sahip midir?

3. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar yaşamlarının başından itibaren aileleri ile yaşarken, okul çağının gelmesiyle birlikte yepyeni bir ortama adım atarlar, bazen uyum problemleri yaşarlar ve zamanla okulda olmaya alışırlar. Ancak, bazı öğrenciler ne kadar o okula alışmış gözükseler de, bazen kendilerini okula ait hissetmeyebilir ve böylece de okulda zaman geçirseler bile bu zamandan doyum almayabilir ve mutlu olmayabilirler. Mutlu olmadıkları taktirde de olumsuz davranışlar gösterebilir, derslerinde başarısız olabilirler ve hatta okulu terk edebilirler. Bu nedenle çocuğun kendini okula bağlı hissetmesi pek çok sorunu, daha ortaya çıkmadan yok edebilir. Problem davranışların ortaya çıkmasını engellemenin yanında okula bağlanmanın olumlu davranışlar kazandırma konusundaki etkisi de birçok araştırmayla ortaya konulmuş ve okula bağlanmayı artırmanın okulların ve öğretmenlerin üzerinde durması gereken en önemli konulardan biri olduğu görülmüştür.

Öğrencinin okulla temasının ilk kurulduğu kurumlar anaokulları ve ilkokullardır. Çocuk daha bu çağlardayken okulla bağ kurarsa ve kendini o kuruma ait hissederse, sonraki eğitim kademelerinde de okula bağlanma konusunda problem yaşamayabilir. Böylece, daha anaokulu veya ilkokulda okula bağlanmayı sağlamak, sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek davranış problemlerini engellerken, olumlu davranışların da daha fazla sergilenmesini sağlayabilir.

Bir çocuğun okula adım attığı günden itibaren iletişim kurduğu ilk kişiler öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıdır. Çocuğun ilk temas kurduğu kişilerden biri olarak öğretmenin çocuğa verdiği tepkiler, çocuğun okula bağlanmasında etkili olacaktır. Öğretmenin gösterdiği özerklik desteği, çocuğun sınıfta özerk hissetmesine ve yaptığı şeyleri isteyerek yapmasına olanak tanıyacağından okula bağlanma hissini güçlendirebilir. Bu nedenle öğretmenden algılanan özerklik desteğinin okula bağlanmada etkili olup olmadığını test etmek önemlidir.

Öz-Belirleme Kuramına göre içsel motivasyonu etkileyen etmenlerden biri de özerklik desteğidir (Ryan ve Deci, 2000). Özerklik desteği, doğrudan okula bağlanma

üzerinde etkili olabileceği gibi, içsel motivasyon ya da dışsal düzenlemenin farklı aşamalarındaki motivasyon türleri (içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme vb.) aracılığı ile de okula bağlanmayı etkiliyor olabilir. Bu nedenle özerklik desteği ve okula bağlanma ilişkisinde, motivasyon türlerinin aracı etkilerinin incelenmesi önem kazanır. Böylece sadece içsel motivasyon mu, yoksa diğer motivasyon türleri de okula bağlanma üzerinde bir etkiye sahip midir, anlaşılmış olur.

Araştırmaya konu olan modelin incelenmesi okula bağlanmayı etkileyen değişkenlerin ortaya konması açısından önemlidir. Çünkü Sosyal Kontrol Teorisinde suç davranışlarının önlenmesinde kurulan sosyal bağların etkili olduğu ifade edilmiştir (Hirschi, 1969). İnsanların ilişkide olduğu sosyal kurumlardan biri olan okullarda olumsuz davranışların önlenmesinin bir yolu da okula bağlanmayı sağlamaktır. Bu nedenle okula bağlanma üzerinde etkili olan değişkenleri ortaya koymanın, ileride ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önlemeye yardımcı olacağı söylenebilir. Ayrıca okula bağlanmayı etkileyen değişkenlerin ortaya konması, okula bağlanma kavramının daha iyi anlaşılmasına imkân verebilir.

Modelin incelenmesi ayrıca, öğretmen davranışlarının okula bağlanma üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula daha bağlı hissetmelerini sağlamada özerklik desteğinin etkili olup olmadığının anlaşılması, öğretmenlerin sınıf ortamında kullanacakları yaklaşımları belirlemelerinde onlara yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin özerklik destekleyici tutumlarının, öğrencilerin okula bağlanmalarına olan etkisinde içsel ya da dışsal motivasyonun rolünün olup olmadığının veya hangisinin daha etkili olduğunun anlaşılması ise okula bağlanmayı artırmak için özerklik desteği sağlarken aynı zamanda farklı önlemlerin alınmasının gerekli olup olmadığıyla ilgili bilgiler verecektir.

Alanyazın incelendiğinde, 4.sınıf öğrencileri örneğinde özerklik desteği okula bağlanma ilişkisini motivasyonun aracı rolünde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, eğitim hayatının başında olan 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlılıklarını artırmaya yönelik vereceği bilgiler nedeniyle ilgililere pratik yararlar sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya başlarken, uygulama yapılacak olan örneklem grubun okul büyüklüklerine göre belirlenerek kota örnekleme tekniğinin kullanılması planlanmıştır. Ancak süreç içinde yaşanan zorluklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanmaya karar verilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı istediği örneklem büyüklüğünü elde

edinceye kadar en kolay şekilde ulaşılabileceği örneklemeden veri toplamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu nedenle bu araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilecek durumda olan ve Gaziantep merkez ilçelerinde bulunan bazı ilkokullarda eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.

Ayrıca bu çalışmada dışsal motivasyon; içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon türleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okula Bağlanma: Öğrencinin okula aidiyet duygusu hissetmesi, o okulda olmaktan gurur duyması, o okulda kendini güvende ve rahat hissetmesidir (Maddox ve Prinz, 2003).

Özerklik Desteği: Özerklik desteği, bireyin davranışı kendi isteğiyle yapmasına, yaptığı seçimin sonuçlarının neler olabileceğini görüp kendine yollar bulmasına, otorite konumundaki kişi tarafından destek olunmasıdır. Otorite konumundaki kişi tarafından bireye ve seçimlerine saygı duyulması esnek ve baskıdan uzak bir tutum sergilenmesidir (Deci ve Ryan, 1987).

Motivasyon: Davranışın ortaya çıkması ve sürdürülmesinde etkili olan hareket ettirici güçtür (Deci ve Ryan, 1985).

Dışsal Motivasyon: Davranışın ortaya çıkış sebebinin ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçmak olduğu motivasyon türüdür (Deci ve Ryan, 2008). Dışsal motivasyon terimi, bazı sonuçları elde etmek için faaliyetin performansına atıfta bulunur ve bu nedenle içsel motivasyondan ayrılır. (Ryan ve Deci, 2000).

İçe Yansıtılmış Düzenleme: Davranışın gerçekleştirilme sebebinin suçluluk veya endişeyi önlemek, veya gurur gibi ego geliştirmelerine ulaşmak olduğu nispeten kontrollü bir düzenlemedir. (Ryan ve Deci, 2000).

Özdeşleşmiş Düzenleme: Bireyin bir davranışı nispeten içselleştirip, dış baskı olmaksızın, değerlendirerek önemine kendisi inandığı için yapmasıdır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

İçsel Motivasyon: Davranışın, kişinin kendi isteklerini tatmin etmesi için ortaya çıkmasıdır. İnsanların ilgilerini çeken faaliyetlerle, maddi imkânlar veya kısıtlamalara bakmaksızın kendi irade duygusuyla meşgul olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okula bağlanma, özerklik desteği ve motivasyon türleriyle ilgili olarak kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okula Bağlanma ile İlgili Kuramsal Çalışmalar

İnsanoğlu yaşamının ilk yıllarından itibaren önce annesiyle ve zamanla diğer insanlar ve nesnelere bağ kurar ve bundan sonraki yaşamını bu bağın niteliğine göre şekillendirir. Bowlby'e (1982) göre anne babanın teşvik edici, destekleyici ve işbirlikçi bir ortam sağlamasıyla çocuk, kendisini değerli hissederek, başkalarının yardımseverliği konusunda bir inanç kazanır ve gelecekteki ilişkileri kurmak için olumlu bir bakış açısına sahip olur. Dahası, çevreyi güven içinde keşfedebildiği için yeterlilik hissi geliştirir (Bowlby, 1982). Ne var ki anne-babasıyla olan bu bağlanma ilişkilerinin niteliği, kişinin okul gibi diğer faktörlerle olan ilişkilerinin niteliğini de etkiler (Özdemir ve Koruklu, 2013).

Okula bağlanma kavramı ilk olarak Hirschi'nin Sosyal Kontrol Teorisinde (1969), bireylerin suça yönelmelerini engelleyen bir faktör olarak aile, okul ve akranlarla kurulan sosyal bağlara odaklanmasıyla ortaya çıkmıştır. Sosyal Kontrol Teorisine göre öğrencilerin okulla olan bağlarının azalması onların suça yönelik davranışlarının artmasına sebep olan bir faktördür.

Okula bağlanma, bağ kurma hissi için ortak bir terim olarak kullanılır ve Hirschi'nin de ifade ettiği sosyal bağlar teriminin parçası olarak kullanılan bir değişkendir (Libbey, 2004). Johnson, Crosnoe ve Elder (2001) okula bağlanmayı öğrencilerin okul ile ve okuldaki bireylerle aralarındaki duygusal bağ olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin yalnızca gerçek kurum ile ilgili olan duygularına odaklanan bir başka tanım ise; okula bağlanmayı öğrencinin okula aidiyet duygusu hissetmesi, okulunda olmaktan gurur duyması ve devam ettiği okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak ele almaktadır (Maddox ve Prinz, 2003).

Alanyazında okula bağlanmayı ifade eden pek çok kavram mevcuttur. Bunlar, okul katılımı (school engagement), okula bağlanma (school attachment), okula bağlılık (school bonding), okul iklimi (school climate), okul katılımı (school involvement), okul ile ilişkili olma (school connectedness) gibi kavramlardır. Libbey alanyazında bulunan bu kavramları öğrencinin okulla ilişkisini ölçmek için kullanılan terim ve değişkenler yoluyla araştırmış ve okula bağlanmanın (school attachment) genellikle akademik katılım, okulu sevme ve yakın

ilişkiler temaları çerçevesinde incelendiğini ortaya koymuştur. Ona göre okul bağlanma farklı isimlerle ifade edilse de ortak tema, öğrencinin okulun bir parçası olması ve okula aidiyet duygusu hissetmesi, öğrencinin okuldan hoşlanıp hoşlanmama durumu, öğretmenden ne kadar ilgi ve destek algıladığı, güncel ve gelecekteki akademik faaliyetlere katılıp katılmama durumu, okulda adil ve etkili bir disiplin olduğuna inanması ve ders dışı etkinliklere katılım gibi faktörler çerçevesinde şekillenmektedir (Libbey, 2004).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde verdikleri çeşitli tepkiler okula bağlanmanın çeşitli boyutları olarak tanımlanmıştır. Eğitim sürecinde, öğrencinin öğrenmek için dikkat, konsantrasyon çaba harcaması davranışsal bağlanmayı; görevleri yerine getirmeyi sağlayan ilgi gibi duygulara sahipken görevi yerine getirmekten alıkoyan stres, sıkıntı gibi duygulardan uzak olması duygusal bağlanmayı; yüzeysel öğrenme stratejilerinden ziyade gelişmiş öğrenme stratejilerine sahip olması bilişsel bağlanmayı ifade eder. Bunun yanı sıra öğrenme deneyimini en iyi şekilde zenginleştirmeye çalışması da dolaylı bağlanma olarak adlandırılır (Reeve, 2012).

Daha olumlu ve gelişmeye uygun öğrenme ortamlarına sahip, hem okul hem de sınıf kararlarına katılım için öğrencilerine de fırsatlar sunan, yetkin öğretmenlere ve pozitif öğrenci-öğretmen iletişimine sahip okullarda öğrencilerin içsel motivasyonlarında ve okula bağlanmalarında, geleneksel okullardaki gibi düşüşler görülmez. Çünkü özellikle ergen gelişimi ile ilişkili olumsuz psikolojik değişimlerin bir kısmı, ergenlerin ihtiyaçları ile sosyal çevreleri tarafından sağlanan olanaklar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Özetle, öğrencilerine olumlu ortamlar sağlayan ve ihtiyaçlarına karşılık veren okullarda olumsuz psikolojik değişkenlere daha az rastlanması, öğrencilerin içsel motivasyonlarına ve okula bağlanma düzeylerine olumlu katkılarda bulunmaktadır (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan ve Mac Iver, 1993).

Okullarda yapılan etkinliklerin yeterli olmaması, öğrencinin kendini okul desteğinden yoksun hissetmesi, okul personeline karşı olumsuz tutumlar içinde olması ve nihayet kendini akranlarına ve okul personeline karşı yabancı hissetmesi öğrencinin okula bağlanma düzeyini düşürmektedir (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996). Johnson vd. (2001) de okula bağlanmanın; okul personeli, okulun sunduğu aktiviteler, öğrencilere sağladığı avantajlar, öğrencinin okul ile ilgili duyguları ve okulda aktif rol oynayıp oynamaması gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ileri sürmektedirler. Benzer şekilde, okula bağlanmayı konu alan ölçümlerde, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine olan saygısı, öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin disiplini sürdürmedeki başarısı, öğrencinin

okulda yaşadığı harekete geçme ve eğlenme duygusu gibi faktörler okula bağlanmanın boyutları olarak ele alınmıştır (Atkins, Hart ve Donnelly, 2004).

Okula bağlanma sağlanamadığında okuldan kaçma, okul terki ve hatta suç işleme gibi sonuçlar ortaya çıkabilir (Finn, 1993). Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrenmeye ilgi duyarlar, verilen görevlerini yerine getirmekte ısrarcı olurlar ve zorlukları kendilerine yarar sağlayacak bir fırsat olarak görürler. İlişkili olmayı da içeren temel ihtiyaçların karşılanması da bağlılık düzeyini etkiler (Osterman, 2000). Okula bağlanma olumsuz davranışların önlenmesinin yanı sıra olumlu davranışların ortaya çıkmasında da etkili olan bir duygudur.

2.2. Okula Bağlanma ile İlgili Araştırmalar

Okula bağlanma ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların genellikle lise ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. İlkokul grubunda yapılan araştırmaların sayısı ortaokul ve lise grubunda yapılan araştırmalardan oldukça azdır. Hill ve Werner'in 2006 yılında 3–12.sınıf arası öğrencilerle, Savi-Çakar'ın 2011 yılında 4.sınıflarla ve Özdemir ve Koruklu'nun 2013 yılında 11–15 yaş arası öğrencilerle yaptığı araştırmalar dışında ulaşılabilen çalışmalar, ortaokul ve lise grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmalar okula bağlanmayı etkileyen pek çok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırmada, kızların okula bağlanma düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaş ilerledikçe de okula bağlanma düzeyi azalmaktadır. Bunun yanında, akademik başarısı, aile ekonomik durumu ve anne-baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri de yüksektir (Bellici, 2015).

Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada algılan öğretmen ve arkadaş sosyal desteği ve insani değer düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur (Karababa vd., 2017). Yine ortaokul düzeyinde yaptıkları araştırmalarında Yıldız ve Kutlu (2015), depresif belirtiler ve genel durumlarda sosyal kaçınma ile huzursuzluğun okula bağlanmayı yordayan faktörler olduğunu bulmuşlardır. Aynı araştırmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri arttıkça okula bağlanma düzeylerinin düştüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

Farklı zorbalık statüsüne sahip ortaokul öğrencilerinin okul bağlanmalarının incelendiği çalışmada ise, kurban ve izleyici konumundaki öğrencilerin zorba öğrencilere göre okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu, izleyici öğrencilerin kurban ve zorbalardan daha fazla arkadaşına bağlanma gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet okula

bağlanmayı ve alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu araştırmaya göre, zorbalık yapmamak okula bağlanmayı, izleyici rolünde olmak da arkadaşla bağlanmayı etkileyen faktörlerdir (Duy ve Yıldız, 2014).

Yeniden düzenleme (restitution) eğitimi alan öğretmenler ve okula birden fazla kez disiplin başvurusu bulunan ortaokul öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada, öğrenciler ve öğretmenler, sıcak, güvenli, şefkatli bir sınıf ortamının geliştirilmesinin öğrencilerin eylemlerini yeniden yapılandırması ve okul çevresine bağlanmaları için gerekli koşulları yaratmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada, ders dışı etkinliklere katılım, arkadaşlarla birlikte olma, besleyici okul ziyaretleri, okuldaki yiyeceklerin kullanılabilirliği ve eğlenmek öğrencilerin okula bağlanma ve aidiyet duygularını artıran faktörler olarak ortaya konmuştur (Penner ve Wallin, 2012).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Altuntaş ve Sezer, (2017) okula ilgi kaybı ve okul etkinlikleri kaynaklı tükenmişliğin okula bağlanmayı yordadığı, okul tükenmişliği azaldıkça okula bağlanmanın arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca akademik başarının yüksek olması, okulun fiziki durumunu yeterli görme, memnun olunan öğretmen sayısının ve okuldaki arkadaş sayısının fazla olması durumlarının okula bağlanmayı artırdığı da araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okula olan bağlılıkları, sınıf düzeyi arttıkça azalma eğilimindedir. Araştırmada okula bağlanmayı etkileyen pek çok değişken bulunmuşken, Bellici'nin (2015) ve Savi-Çakar'ın, (2011) çalışmalarından elde edilen bulguların tersine cinsiyet ve aile gelir durumunun öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır

Çocuk ve ergenlerin okula bağlanma ve yaşam kalitesinin incelendiği bir başka araştırmada, yaşam kalitesi okula bağlanmanın bir yordayıcısı olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmanın farklı bir sonucu ise yaşam kalitesinin alt boyutlarından olan öz-saygının, okula bağlanmanın alt boyutlarından öğretmene ve arkadaşla bağlanma boyutu ile arkadaşlık ilişkileri boyutunun ise okula bağlanma boyutuyla anlamlı ilişki içinde olduğuna işaret etmiştir. Yaşam kalitesinin alt boyutlarından fiziksel iyi oluş, duygusal iyi oluş, aile hayatı, arkadaş ilişkileri ve okul hayatı ile okula bağlanma arasında ve yine yaşam kalitesinin alt boyutlarından duygusal iyi oluş, özsaygı ve okul yaşamı alt boyutları ile öğretmene ve arkadaşla bağlanma arasında pozitif bir ilişki olduğu da araştırmanın ortaya koyduğu bir başka sonuçtur. Bu araştırmada ayrıca okula bağlanmayı yaş ve cinsiyet faktörünün etkilediği, kızların okula bağlanmalarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Yaş faktörü açısından

bakıldığında ise 4 ve 5.sınıfların 8. sınıflardan daha fazla okula bağlanma düzeyine sahip olduğu ifade edilmiştir (Savi-Çakar, 2011).

Okula bağlanmayı etkileyen faktörler ortaokul düzeyinde olduğu gibi lise düzeyinde de pek çok araştırmada incelenmiştir. Benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunun okula bağlanmayı yordayıp, yordamadığının lise örneğinde incelendiği bir araştırmada okula bağlanmanın alt boyutları ile okul öfkesi alt boyutları ve yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öfkesinin, öfke yaşantısı ve düşmanlık alt boyutları ile yaşam doyumunun okula bağlanmanın alt boyutlarını yordadığı da araştırmada belirtilen bir başka sonuçtur. Yine bu araştırmaya göre okul öfkesinin öfke yaşantısı, düşmanlık ve olumlu başa çıkma boyutları ile yaşam doyumunu, okula bağlanmanın alt boyutlarından arkadaşla bağlanmayı yordamaktayken, okul öfkesinin yıkıcı ifade ve düşmanlık alt boyutları ile yaşam doyumunu, okula bağlanmanın öğretmene bağlanma boyutunu yordamaktadır. Araştırmaya konu olan bir başka kavram olan benlik saygısının ise okula bağlanmayı yordamadığı da araştırmanın sonuçları arasındadır (Savi-Çakar ve Karataş, 2017).

Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarıyı inceleyen bir araştırmada (Karaşar ve Kapçı, 2016) ise benlik saygısı ve akademik güdülenmenin okula bağlanmayı yordadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmada okula bağlanmayı etkileyen diğer faktörler; cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne baba eğitim durumu olarak belirtilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin, sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise alt sınıfların okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardandır.

Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini inceleyen bir araştırmada da lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu araştırmada, iç denetim odağının okula bağlanmayı dış denetim odağından daha fazla düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmaya göre cinsiyet faktörü açısından okula bağlanma anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

Şehirli orta düzey öğrencilerin, öğretmen ilişkileri ve ev-okul uyumsuzluk algılarının okula bağlanmayı yordayıp yordamadığının incelendiği araştırmada ise, öğretmen etkileşimi değişkeni okula bağlanmanın tek anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur. Okula bağlanmanın en güçlü göstergesi, öğrencilerin cana yakın (pleasant) öğretmen etkileşimi algısı olarak belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenlerini eleştirel ve pasif olarak algılamaları, düşük okula bağlanmaya neden olan bir faktördür (Tyler vd., 2016).

Hirschi'nin (1969) okula bağlanmayı suç işleme davranışını azaltacak bir faktör olarak

tanımlaması, problem davranışların azaltılmasında okul bağlılığını artırmanın etkili olup olmayacağı ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına neden olmuştur. Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa ve Turbin (1995), 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin alkol ve uyuşturucu kullanımı, suça yönelim ve erken cinsellik gibi davranışlarıyla koruyucu faktörlerin ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, koruyucu faktörlerin sorun davranışlarla ters yönde anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul öğrencileri örnekleminde yapılan bir başka araştırmada ise (Simons-Morton vd., 1999), okula bağlanmanın uyum ve okul iklimi algısıyla pozitif yönde, sorunlu davranışlarla ise ters yönde ilişkili olduğu sonucu ortaya konmuştur

Okula bağlanmanın sorun davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka araştırmada okula bağlanmanın beş ergen normal dışı davranışı olan; sigara, alkol, esrar kullanımı, suç işleme ve şiddet davranışlarını azaltıp azaltmadığı incelenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal bağ kurulan başka bir kurum olan aileye bağlanmanın da bu normal dışı davranışlar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda aileye ve okula bağlanmanın toplumsal bağlam, cinsiyet ve etnik kökenden bağımsız olarak normal dışı davranışların sıklık, yaygınlık ve yoğunluğunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada son olarak okula bağlanmanın ergen normal dışı davranışlarını (sigara, alkol, madde kullanımı, suç işleme ve şiddet davranışları) başlatmayı önlediği ancak davranış ortaya çıktığında bu davranışları azaltmaya yönelik etkisinin az olduğu da ortaya konmuştur (Dorbusch vd., 2001). Yine okula bağlanmanın sorun davranışları azalttığını ifade eden bir diğer araştırmada, okula bağlanma alt boyutlarından öğretmene bağlanmanın, olumlu sosyal davranış, düşük hiperaktivite belirtileri ve düşük davranış sorunları ile okula bağlanma alt boyutunun düşük duygusal sorunlar, arkadaşla bağlanma alt boyutunun ise düşük akran sorunları, duygusal sorunlar ve sosyal davranış sorunları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaşar ve Kapçı, 2016).

Bir başka araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordamada, öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin rolleri incelenmiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma arttıkça öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca öğretmene bağlanma okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarını yordarken, okula bağlanma ise tükenmişlik alt boyutlarından sadece okula ilgi kaybını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında okula bağlanma öğrencilerin okulla ilgili yaşadıkları tükenmişlik hissini azaltılmasında da etkilidir (Şahan ve Duy, 2017).

İlgili alanyazında okula bağlanmanın olumsuz psikolojik özellikleri azalttığı yönündeki araştırmaların yanısıra, olumlu psikolojik özellikleri artırdığına dair araştırmalara da rastlanmaktadır. 11-15 yaş arası öğrencilerde anne-babaya bağlanma ve okula bağlanmanın yaşam doyumu ile ilişkisinin incelendiği araştırmada, anne-babaya bağlanmanın ve okula bağlanma boyutlarından sadece öğretmene bağlanmanın yaşam doyumuyla olumlu ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okula bağlanmanın anne-babaya bağlanma ve yaşam doyumu arasında kısmi aracı rolünün olduğu da ifade edilmiştir. Bu, anne-babayla olan bağlanma ilişkilerinin niteliğinin, diğer ilişkilerin niteliğini ve böylece de iyi oluşu etkilediği yönünde yorumlanmıştır (Özdemir ve Koruklu, 2013). Buna benzer olarak ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmadaysa, okula bağlanmanın depresif belirtilere karşı destekleyici bir görev görerek kişinin iyi oluşunu artırdığı ortaya konmuştur (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Okula bağlanma ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, okula bağlanmanın kişinin bireysel özellikleri, ailesiyle ilgili faktörler, okuldaki öğretmen, arkadaş ve yöneticilerle olan ilişkiler gibi pek çok faktörden etkilendiği görülmektedir. Öğrencinin akademik olarak güdülenme şekli de okula bağlanmayı etkileyen bireysel faktörlerden biri olarak görülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin sergiledikleri davranışların öğrencilerin okula bağlanmaları üzerindeki etkisi de pek çok araştırmada ortaya konmuştur. Araştırmacılar, yalnızca okula bağlanma üzerinde etkili olan değişkenleri açıklamaya çalışan çalışmalar yapmamışlardır. Bunun yanında okula bağlanmanın ne gibi sonuçları olabileceğini de araştırmışlardır. Bu araştırmalara bakıldığında okula bağlı olmanın öğrencilerin, daha az problem davranış ve daha fazla olumlu davranış sergilemelerine olanak sağladığı söylenebilir.

2.3. Eğitim Motivasyonu

2.3.1. Motivasyon

Motivasyon davranışın ortaya çıkması ve sürdürülmesinde etkili olan hareket ettirici güç olarak tanımlanabilir. Geçmişten bu yana motivasyona iki şekilde bakılmıştır. Bunlardan Mekanik Kuramlar, organizmayı pasif, fizyolojik dürtüler ve çevresel uyaranlar arasındaki etkileşim yoluyla harekete geçen; Organizmik Kuramlar ise aktif, yani istekli ve kendilerini harekete geçirecek güce sahip olan bireyler olarak görür. İkinci bakış açısına göre, organizmalar içsel ihtiyaçlara ve fizyolojik güce sahiptirler ve bu içsel ihtiyaçlar, organizmaların çevreye tepki vermektense ziyade harekete geçmeleri ve onların güdü ve duygularının yönlerini yönetmeleri için enerji sağlar (Deci ve Ryan, 1985). Motivasyon psikoloji alanında biyolojik, bilişsel ve sosyal düzenlemenin içinde yer aldığı için merkezi ve

uzun ömürlü bir konudur. Kişinin bir şeye niyetlenmesini ve harekete geçmesini sağlayan enerji, yönlendirme ve ısrar ile ilgilidir. İnsanlar çok çeşitli deneyimler ve sonuçlarla çok farklı faktörler tarafından harekete geçirilebilir. Kişi bir faaliyete değer verdiği için veya güçlü bir baskı altında olduğu için ya da kişisel bir bağlılık duygusu veya gözetim altında olmalarından kaynaklı korkularından dolayı harekete geçebilir (Ryan ve Deci, 2000). İnsanın farklı faktörler tarafından harekete geçtiği ve bu doğrultuda farklı motivasyon türlerine sahip olduğu Öz-Belirleme Kuramında ifade edilmektedir.

2.3.2. Öz-Belirleme Kuramı

Öz-Belirleme Kuramı insan motivasyonunun gelişimi ve sağlığını konu alan bir kuramdır (Deci vd., 1991). Spesifik olarak içsel motivasyonu, öz-düzenlemeyi ve öznel iyi oluşu artırmayı engelleyen faktörleri incelemiştir. Öz-Belirleme Kuramı, kişinin öz-motivasyonunu ve psikolojik sağlığını artırmayı sağlayacak üç psikolojik ihtiyaç olduğunu kabul etmiştir (Ryan ve Deci, 2000). Bu ihtiyaçlar: Yetkinlik, kişinin sonuca nasıl ulaşabileceğini anlaması ve bunun için gerekli olan eylemleri yerine getirmedeki etkililiği; İlişkili olma, kişinin toplumsal çevresi içinde başkalarıyla güvenli ve doyurucu ilişkiler geliştirebilmesi; Özerklik ise, kişinin kendi eylemlerini kendi kendine başlatabilmesi ve kendi kendini düzenleyebilmesi olarak tanımlanır (Deci vd., 1991). Bu temel ihtiyaçların ve doğuştan gelen ihtiyaçların karşılanması için harekete geçiren bir güç olan motivasyon; kültürel, bireysel ve bilişsel faktörlerin etkisiyle içsel ve dışsal motivasyon olarak kendini gösterir (İlhan, 2015).

Öz-Belirleme Kuramına göre, insanlar kendilerini geliştirmeyi, yeni beceriler edinmeyi ve yeteneklerini sorumlu bir şekilde kullanmayı öğrenmeye çabalarlar. Çoğu insanın yaşamında kayda değer bir çaba, faaliyet ve sorumluluk göstermesi, insan doğasının bazı olumlu ve kalıcı özelliklerine işaret etmektedir. Yine de insanların bazen cesareti azalabilir ve birey bazen gelişmeyi ve sorumluluğu reddedebilir. Bunda insanın doğuştan getirdiği özelliklerinin yanında sosyal çevrenin etkisi göz ardı edilemez. Sosyal çevrenin bu etkisi, bazı çevrelerin ve kültürlerin öz-motivasyon ve enerjilerinin diğerlerinden fazla olduğunu ortaya koyar (Ryan ve Deci, 2000).

Kişinin doğuştan gelen üç psikolojik ihtiyacını (*özerklik, yetkinlik, ilişkilik*) karşılamak için çabalarını destekleyen sosyal ortamlar, diğer bir deyişle özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasının desteklendiği ortamlar bireylerin içsel motivasyonunu korumasına ve dışsal motivasyonunu ise; bütünleşmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme gibi şekillerde düzenlemesine yardımcı olur. Bu

tür sosyal ortamlar, sınıf içi ve ötesinde daha fazla katılım, daha derinlemesine ve kapsamlı öğrenme ve kişisel düzenlemenin geliştirilmesini teşvik eder (Deci vd., 1996).

Öz-Belirleme Kuramı, kişiyi harekete geçiren güçleri göz önünde bulundurarak içsel motivasyona ek olarak farklı dışsal motivasyon türleri ve bir de motivasyonsuzluk türü tanımlamıştır. Öz-Belirleme Kuramına göre, farklı tipteki motivasyonel durumlar, en çok öz-belirlenmiş olan içsel motivasyondan, en az öz-belirlenmiş olan motivasyonsuzluğa kadar olan bir süreç halindedir. Bunların ortasında, isimleri bütünleşmiş düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme olan dört dışsal motivasyon şekli vardır (Can, 2015). Motivasyon uzamının en solunda yer alan motivasyon türü, içsel motivasyondur. İçsel motivasyon, davranışın, kişinin kendi isteklerini tatmin etmesi için ortaya çıkmasıdır ve faaliyetin kendisinden kaynaklı olan içsel tatmine odaklanır (Ryan ve Deci, 2000). Başka bir deyişle, insanların ilgilerini çeken faaliyetlerle, maddi imkânlar veya kısıtlamalara bakmaksızın kendi irade duygusuyla meşgul olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Özerklik (autonomy) ve yetkinliğin (competency) desteklenmesi içsel motivasyonda değişiklik yaratmak için önemli faktörlerdir. Üçüncü faktör de ilişkililiktir (relatedness). Bebeklikte içsel motivasyon, keşif davranışı olarak kolayca gözlenebilir ve bu, bebek anneye güvenli bağlandığında daha belirgin hale gelir. Öz-Belirleme Kuramı, içsel motivasyonun güvenlik ve bağlılık duygusuyla karakterize edilen ortamlarda gelişme olasılığının daha yüksek olduğunu, somut ödüllerin yanı sıra tehditler direktifler ve uyulması gereken son tarih ve hedeflerin bulunduğu ortamlarda ise azalma ihtimalinin daha yüksek olduğunu varsaymaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Birinin davranışı teşvik edilmeye çalışıldığında o kişinin davranışa yönelik motivasyonu, motivasyonsuzluk veya isteksizlikten, pasif uyma tepkisi veya aktif kişisel bağlılığa kadar değişebilir. Öz-Belirleme Kuramına göre bu motivasyonlar, istenen davranışın değerinin ve kurallarının içselleştirildiği ve bütünleştirildiği farklı dereceleri yansıtır. İçselleştirme (introjection), insanların bir değere ya da kurala katılım gösterdiğini ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Başka bir deyişle içselleştirme, kişinin dış faktörler tarafından yönetilmekten, iç faktörler tarafından yönetilmeye geçiş yapmasıdır. İçselleştirme bireyin tutum, davranış ya da inançlarını kendi değer ve hedefi haline dönüştürmesidir (Deci ve Ryan, 1985). Bütünleştirme (integration) ise kişinin kuralları kendi kurallarına dönüştürmekten öte, bunların kendi duygularından doğuyor olduğunu düşünmesi anlamına gelir. İçselleştirme ve bütünleştirme yaşam boyu davranışların düzenlenmesi için önemlidir. (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon, davranışın ortaya çıkış sebebinin ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçmak olduğu motivasyon türüdür (Deci ve Ryan, 2008). Dışsal motivasyon terimi, bazı sonuçları elde etmek için faaliyetin performansına atıfta bulunur. Bu nedenle içsel motivasyondan ayrılır (Ryan ve Deci, 2000).

Öz-belirleme sürecinde motivasyon uzamının en sağında motivasyonsuzluk, yani harekete geçme niyetinden yoksun olma durumu vardır. Bu durumda birey motive edilse bile harekete geçmez ya da isteksiz davranır. Sürecin en solunda ise içsel motivasyon, yani doğal tatmin olma için davranışın gerçekleştirilmesi durumu vardır. Bu motivasyon son derece özerktir ve öz-belirlemenin tipik örneğini temsil eder. Dışsal motive olmuş davranışlar ise özerkliği düzenleme derecelerine göre, değişkenlik gösterirler, motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon arasındaki sürekliliği kapsarlar. En az özerk olan davranışlar dışsal olarak düzenlenirler (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal düzenlemede (*external regulation*), davranışın ortaya çıkma sebebi ödül elde etmek ya da cezadan kaçınma amacı taşır (Deci vd., 1991).

Motivasyon uzamındaki dışsal düzenlemenin hemen solunda nispeten kontrollü bir düzenleme olan içe yansıtılmış düzenleme (*introjected regulation*) yer alır. Bu düzenleme şeklinde davranışın gerçekleştirilme nedeni, suçluluk veya endişeyi önlemek ya da gurur gibi ego geliştirmelerine ulaşmaktır. Kısmen özerk olsalar da, içe yansıtılmış davranışlar hala dışsal algılanan bir nedensellik odağına sahiptirler ve aslında benliğin bir parçası olarak deneyimlenmezler (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon uzamında içe yansıtılmış düzenlemenin solunda yer alan ve ondan daha da özerk olan özdeşleşmiş düzenlemede (*identified regulation*), birey davranışı nispeten içselleştirip, dış baskı olmaksızın değerlendirerek, önemine kendisi de inandığı için yapar (Deci vd., 1991). Bu aşamada davranışsal bir hedefin ya da düzenlemenin bilinçli bir değerlendirmesi yapılır. Sonrasında eylem, kişisel olarak önemli kabul edilir ya da sahiplenilir. Son olarak bütünleşmiş düzenleme (*integrated regulation*) dışsal motivasyon türlerinin en özerk olan biçimidir. Özdeşleşmiş düzenlemeler, tamamen kendi kendine özümsemiğinde ortaya çıkar, yani onların diğer değer ve ihtiyaçlar ile uyumlu olarak değerlendirilip, bir araya getirildiği anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000). Bu aşamada bireyin ihtiyaçları, değerleri kendi benliğiyle bütünleşmiş haldedir. İçsel motivasyonla ilişkili olan yanları olmasına rağmen bütünleşmiş düzenleme ve içsel motivasyon yine de tam anlamıyla aynı kavramlar değildir. İçsel motivasyon, yapılan eylemin kendisiyle ilgilenirken; bütünleşmiş düzenleme, eylemin kişisel olarak değerli bir sonuç için önemli olması ile karakterize edilir (Deci vd., 1991). Dışsal düzenlemeden, bütünleşmiş düzenlemeye kadar

davranışın gerçekleştirilme nedeni ve öz-düzenleme derecesi farklılık gösterir. Dışsal motive olmuş davranışların öz-düzenleme dereceleri ve gerçekleştirilme sebeplerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dışsal Motive Davranış Şekilleri

Düzenleme şekli	Öz-Düzenleme Derecesi	Açıklama
Dışsal	Çok düşük	Davranışın bireyin kontrolü dışındaki istekler ve yaşanan olaylar tarafından kontrol edilmesi
İçe Yansıtılmış	Kısmen düşük	Davranışın öz-saygı gibi bireyin içinde bulunan istekler ve tesadüfler tarafından kontrol edilmesi
Özdeşleşmiş	Kısmen yüksek	Bireyin faaliyetin önemini özdeşleştirmesinden dolayı davranışı sergilemesi
Bütünleştirilmiş	Çok yüksek	Düzenleme bireyin benlik duygusuyla bütünleştiği için davranışın tamamen özgür olarak yaşanması

Kaynak: Deci, Ryan ve Williams, 1996: 168.

İçsel motivasyonun gelişimi, Tablo 1’de verilen dışsal motivasyonun aşamaları boyunca gerçekleşmektedir. Yani birey, dışsal düzenlemeden itibaren bütünleşmeye doğru kademeli bir şekilde ilerlemektedir. Bu süreç boyunca ilerlerken kişinin deneyimlediği özerklik düzeyi de giderek artmaktadır (Carr, 2016).

Öz-Belirleme Kuramı, dışsal olarak motive edilmiş eylemlerin, bireylerin kendi düzenlemelerini tamamen özümsemesi ve kimliklerini tanımlamalarıyla öz-belirlenmeye başlayacaklarını kabul eder. Bu nedenle, bireylerin dışsal olarak motive olduğu halde hala kendini adanmış olabilmesi, içselleştirme ve bütünleşme yoluyla olmaktadır. Araştırmalar, bireylerin yetkinlik, özerklik ve ilişkililik için destekleri tecrübe ettikleri zaman, içsel motivasyona ve bütüncül dışsal motivasyona yansıyan kendini adama ve güvenilirliğin büyük olasılıkla ortaya çıkacağını göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Gelişim araştırmaları da çocukların yaşamın başından itibaren çevresindekilere bağlılık göstererek ilişkililik, bazı becerilerde ustalaşıp bunları özerk şekilde yapmaya çalışarak da yetkinlik ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamaya çabaladıklarını göstermektedir (Carr, 2016).

Öz-Belirleme Kuramında özellikle özerklik ihtiyacının karşılanması önemlidir. Çünkü bireyin örnek aldığı kişiler sadece özerklik destekleyici olsalar bile kişinin yetkin, ilişkili ve özerk hissetmesine izin vermiş olurlar ve böylece ortam, özerk düzenlemeyi sağlayabilir. Bir düzenlemeyi bütünleştirmek için, insanlar anlamını kavramalı ve bu anlamı diğer amaçlarına ve değerlerine göre sentezlemelidir. Bu anlamda, özerklik desteği, bireylerin değerleri kendi başlarına aktif bir şekilde dönüştürmelerine izin verir (Ryan ve Deci, 2000).

2.3.3. Eğitim Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Eğitim motivasyonu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, motivasyonun okul ve aile ile ilgili pek çok faktörden etkilenebildiği ve aynı zamanda öğrencilerin okul ile ilgili tepkilerini de etkileyebildiği görülmüştür. Goodenow ve Grady (1993) yaptıkları bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti, arkadaşlarının akademik değerler ile ilgili algıları ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, okul aidiyetinin, başarı beklentisi, okul çalışmalarına değer verme, genel okul motivasyonu ve kendi çabasını bildirme ile anlamlı ilişki içinde olduğu ve bunlardan genel okul motivasyonu, akademik başarı beklentisi ve özellikle öğrencilerin akademik çalışmaya attıkları değeri önemli ölçüde açıkladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul aidiyeti ile motivasyon arasındaki bu ilişkilerin arkadaşların akademik değerlerinden etkilenmediği ve okul aidiyeti hissi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre daha motive ve akademik olarak daha meşgul oldukları da araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuçlardır.

Lise öğrencileri ile yapılan araştırmada ise Duchesne ve Larose, (2007) ergenlerin öğretmen desteği algılarının ebeveyn bağlanması ve akademik motivasyonları arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından, ebeveynlere yüksek kaliteli bağlanan ergenlerin, okul ortamını güvenle keşfetmeye daha

istekli oldukları, bu durumun öğretmenlerinden destek konusunda daha olumlu algılamalar geliştirmelerine ve böylece de akademik motivasyonu teşvik etmelerine sebep olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu araştırmada ayrıca dışsal ve içselleştirilmiş davranışların ergenlerde bağlanma ve akademik motivasyon ilişkisine aracılık etmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

2014 yılında yapılan bir başka araştırmada (Lemos ve Verissimo, 2014) ilkökul öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları ile akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu öğrenciler için içsel ve dışsal motivasyonun tek bir boyutun zıt uçlarından ziyade, çoğunlukla bağımsız boyutlar olarak görülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içsel motivasyonun ilkökul boyunca performansı desteklediği saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacıların vardığı yargı ise dışsal motivasyonun küçük çocuklarda içsel ilgi ve akademik performansa zarar vermeyeceği ve hatta birlikte çalışabileceği, ilkökul sonunda bu motivasyon biçiminin öğrencinin içsel ilgi ve başarısında zayıflatıcı bir rol oynayabileceği olmuştur.

Son olarak Özdemir (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ise ödev, akademik motivasyon ve okula bağlı olma duygusunun (engagement), okul tükenmişliğini yordamadaki rolünü incelemiştir. Bu araştırmaya göre okula bağlı olma duygusu, akademik motivasyon, cinsiyet ve ödevde ayrılan zaman, okul tükenmişliğini yordamaktadır. Ayrıca okula bağlılık ve akademik motivasyon ile okul tükenmişliği arasında negatif bir ilişki vardır.

Eğitim motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin okulla ve aileyle kurdukları bağ ile motivasyonları arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmen davranışları, öğrencilerin içsel yada dışsal motive olmaları üzerinde etkilidir. Motivasyon, okuldaki pek çok faktörden etkilenebilirken, öğrencilerin okulda tükenmişlik yaşamamaları ve okulu sevmeleri gibi olumlu sonuçların da ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

2.4. Özerklik Desteği

Özerklik, kişinin eylemlerinin kendi içsel onayıyla oluşmasını ve duygularının bireyin içinden gelerek kendiliğinden ortaya çıkmasını ifade eder. Yani özerk eylem, seçilmiş olan eylemdir. Davranış ne kadar özerk olursa, kişinin tüm benliği tarafından onaylanmış olur. Bu şekilde eylem, kişinin sorumluluğunda yaşanır (Deci ve Ryan, 1987). Öz-Belirleme Kuramına göre özerklik, tamamen bağımsız, kendi başına veya bencil olmayı değil, herhangi bir eyleme eşlik edebilecek irade duygusunu ifade eder. Yani özerklik, bağımsızlık ya da bireycilikle eşit bir kavram değildir (Ryan ve Deci, 2000). İnsanlar özerk olduklarında kendi davranışlarının

başlatıcısı olarak kendilerini görürler, istedikleri sonuçların neler olduğunu belirlerler ve bunları nasıl başaracaklarını seçerler (Deci ve Ryan, 1987).

Umutsuzca onay arayan veya suçluluk duygusundan kaçan birinin davranışı amaçlıdır ancak özerk değildir. Çünkü kişi bu davranışa zorlanır ve bu kişinin, seçim duygusu yaşaması mümkün değildir. Eylem kendi kendine başlatılıncaya ve kişi kendi çözümünü kendi kendine buluncaya kadar davranış özerk olarak nitelendirilemez (Deci ve Ryan, 1987).

Öz-Belirleme Kuramı özerklik deneyiminin içselleştirmeyi kolaylaştırdığını ve özellikle bir düzenlemenin bütünleştirilmesinde önemli rol oynadığını savunur. Bireyin ilişkili olma ve yetkinlik ihtiyacı karşılanmış olsa bile özerklik ihtiyacı karşılanmadan tamamıyla özerk bir düzenlenmenin sağlanması beklenemez. Çünkü bir düzenlemeyi bütünleştirmek için, insanlar o düzenlemenin anlamını kavramalı ve bu anlamı diğer amaçlarına ve değerlerine göre sentezlemelidir (Ryan ve Deci, 2000).

Özerkliğin aksine kontrol edilmek, başkalarının yaptıklarını yapma deneyimi ve kişinin kendi üzerinde daha fazla baskı hissetmesi olarak ifade edilebilir. Kontrol edilen ortamlarda, belli bir amaç olsa bile gerçek seçim duygusu eksiktir. Ortamın kontrolcü yerine özerkliği destekleyici olarak algılanması durumunda bilişsel esneklik ve kavram öğrenmenin arttığı görülmektedir. Böylece kişi tarafından gösterilen davranışlar daha ilgili ve yaratıcı olurken hissedilen duygular ise daha olumlu hale gelir. Ayrıca davranış değişikliği daha kalıcı bir şekilde gerçekleşir (Deci ve Ryan, 1987).

Özerklik deneyimini zenginleştiren faktörler, içsel motivasyonu kolaylaştırıp içselleştirmeyi teşvik ederken, insanların kontrol edilmiş hissetmelerine neden olacak faktörler ise, içsel motivasyonu ve içselleşmeyi azaltmaktadır (Deci vd., 1996). Özerklik desteği, bireyin davranışı kendi isteğiyle yapmasına, yaptığı seçimin sonuçlarının neler olabileceğini görüp kendine yollar bulmasına, otorite konumundaki kişi tarafından destek olunmasıdır. Diğer bir deyişle, otorite konumundaki kişi tarafından bireye ve seçimlerine saygı duyulması, esnek ve baskıdan uzak bir tutum sergilenmesi olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 1987). Bireylerin, değerleri kendi başlarına aktif bir şekilde dönüştürmelerine izin vermesinden dolayı özerklik desteği, düzenlemelerin bütünleştirilmesinde, yani motivasyonun içsel hale getirilmesinde önemli rol oynar (Ryan ve Deci, 2000).

Öğrencileri teşvik etmeye çalışırken üzerlerinde oluşan baskı, onların piyon gibi hissetmesine yol açmaktadır. Bu durum, davranışların yapılma sebebinin içten değil dıştan gelmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin duygularının ve bireysel özelliklerinin kabul edilerek

teşvik edilmesi ise onların davranış yönelimini dıştan içe doğru çekecektir (Deci vd., 1996).

Özerkliği destekleyici öğretmenler, öğrencilerin sınıf aktivitelerinde öz-belirlenmiş içsel güdülerin oluşmasını kolaylaştırırken, kontrolcü öğretmenler daha müdahale edici davranarak davranışın dışsal motive olmasına sebep olurlar. Özerkliği destekleyici öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerine, ilgi alanlarına ve tercihlerine dikkat ederek, öğrencilerin öğrenmelerini ve faaliyetlerini içsel güdülerinin yönlendirmesi için sınıf içi fırsatlar yaratırlar (Reeve vd., 2004). Öğretmenler özerklik destekleyici bir ortam hazırladıklarında, öğrencilerin bakış açısını dikkate alarak onların kişisel özerkliklerini kolaylaştırırlar; öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve tercihlerini beslerler, aşılabilecek zorluklar oluşturarak anlamlı öğrenme hedeflerini vurgularlar ve ilginç ve zenginleştirilmiş aktiviteler sunarlar (Jang, Reeve ve Deci, 2010).

Öğretmenler öğrencilerin iç motivasyon kaynaklarını besledikleri zaman, onların ilgi alanları, tercihleri, kişisel hedefleri, seçim yapma, meydan okuma ve merak duygusu etrafında öğretim yaparak, öğrenme faaliyetleri sırasında sorumluluk almaları için fırsatlar yaratırlar (Jang vd., 2010). Görece daha kontrollü öğretmenler ise öğrencilerin içsel güdülerine müdahale ederler, çünkü öğrencilerin ne düşünmesi, hissetmesi ve ne yapması gerektiğini belirleyen, öğretmen tarafından yönlendirilen bir öğretim ortamı oluşturma eğilimi içindedirler. Kontrolcü öğretmenler, öğrencilerin bu ortama bağlılıklarını şekillendirmek için, onların içsel güdülerini göz ardı eden, dışsal bir teşvik ve baskı dili kullanırlar (Reeve vd., 2004). Bu öğretmenler kontrolcü olmayan bir dil kullandıklarında, değerlendiren, kontrol eden, baskı yapan ve hatta sert bir şekilde zorlayan bir iletişim ve gerekçeleri ihmal eden bir tutumun aksine, istedikleri görevlerin gerekçelerini sunarak, bilgi verici, esnek ve zengin mesajlar yoluyla iletişim kurarlar (Jang vd., 2010).

2.4.1. Özerklik Desteği ile İlgili Araştırmalar

Özerklik desteği sınıf ortamında öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olumlu olmasını sağlayarak öğrencilerin o ortamda kendilerini mutlu ve özerk hissetmelerine sebep olur. Alanyazında öğretmenlerinden özerklik desteği algılayan ve öğretmeniyle iyi ilişkiler kuran bireylerin, olumlu özellikler geliştireceğini ifade eden pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch ve Michalowski (2009) yaptıkları araştırmada ergenlerin öznel iyi oluşlarını algılanan öğretmen desteği açısından incelemiş ve algılanan öğretmen desteği düzeyinin öznel iyi oluşun %16'sını oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada ayrıca duygusal bağ kuran, soru sormaya cesaretlendiren, nitelikli ve çeşitli öğretim seçenekleri kullanan, akademik başarılarını artırmak için çabalayan ve adaletli

davranan öğretmenlerin öğrenciler tarafından destekleyici algılandığı belirlenmiştir. Bir başka araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklim algılarının psikolojik ve davranışsal sağlıklarına etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul iklim algısının her boyutundaki (öğretmen desteği, akran desteği, özerklik desteği, okul kurallarında netlik ve tutarlık) azalmanın öğrencilerin psikolojik ve davranışsal sağlıklarının azalmasına sebep olduğu ve öğrencilerin psikolojik ve davranışsal sağlığında okul ortamının önemli rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Way, Reddy ve Rhodes, 2007).

Özerklik desteğinin iyi oluş üzerindeki olumlu etkisiyle ilgili bir başka araştırmada Cihangir-Çankaya, (2009) özerklik desteğinin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Yine aynı araştırmada, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının öz-saygı ve yaşam doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre temel psikolojik ihtiyaçlar aynı zamanda kaygı düzeyini azaltmada da etkilidir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin mükemmeliyetçilik kişilik özelliği ve öğretmenlerden algılanan özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücünü araştıran Özgüngör (2003) ise mükemmeliyetçilik ve özerkliği destekleyici davranışların olumlu akademik davranışlarla ilgili olan öğrenme tarzıyla anlamlı ilişkili olduğu sonucunu bulmuştur.

Okula uyum ve anne özerklik desteği ilişkisini inceleyen bir araştırmada (Joussenet, Koestner, Lekas ve Landry, 2005), çocukların 5 yaşındaki ve 3.sınıftaki ölçümleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada anneden algılanan özerklik desteğinin, sosyal ve akademik alandaki uyum ve genel uyum ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Anneden algılanan özerklik desteği aynı zamanda okuma başarısıyla ilişkilidir.

Özerklik desteği ve eğitime öğrenci katılımının (engagement) sağlanması amacıyla eğitim verilen ve verilmeyen öğretmenleri karşılaştıran Reeve vd., (2004) lise grubuna eğitim veren öğretmenlerle çalışmışlardır. Araştırmada, eğitim alan öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışları, eğitim almayan öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca özerklik desteğini kullanan öğretmen sayısı arttıkça, öğrencilerin de katılımlarının (engagement) arttığı sonucuna ulaşılmıştır

Assor, Kaplan ve Roth (2002) sınıf ortamındaki akademik katılım ile özerklik arasındaki ilişki ele almışlar ve 3-5 ve 6-8.sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem ile çalışmışlardır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin özerkliği etkileyen davranışları ve öğrencilerin akademik katılımları birbirleriyle ilişkilidir. Ayrıca, öğrenmeye yönelik duygular ve öğrenmede bilişsel ve davranışsal bağlılık açısından özerkliği etkileyen iki öğretmen

davranışı olduğu ortaya konmuştur. Bunlar: ilgiyi güçlendirmek ve eleştiriyi bastırmaktır.

Son olarak ergenlerin psikolojik iyi olmalarına katkıda bulunan özerklik, aidiyet ve bağlılık duygularının incelendiği araştırmada, akademik özerklik, öğretmen desteği ve öğrenime katılım arasında karşılıklı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Van Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009). Bu araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları özerklik desteğinin ve güdülenmelerinin, onların okuldan ayrılma davranışlarında azalmaya, katılımlarında ve iyi oluşlarında artmaya sebep olduğu görülmektedir.

Özerklik desteği ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, özerklik desteğinin kişinin öz-saygısını geliştirmesini ve yaşamdan daha fazla doyum almasını sağladığı, akademik katılımı ve uyumunu kolaylaştırdığı, öz-belirlenmiş ve akademik olarak daha motive hissetmesine yardımcı olduğu ve bunlarla birlikte daha olumlu akademik davranışlar ortaya koyarken daha az problem davranışlar sergilemesine ortam hazırladığı söylenebilir. Tüm bu olumlu sonuçların öğrencilerin okuldan ayrılmalarının da önüne geçtiği ifade edilebilir.

2.5. Özerklik Desteği ve Okula Bağlanma İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Öğretmenler, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarını besleyerek, açıklayıcı gerekçeler sunarak, bilgilendirici bir dil kullanarak, öğrencinin kendi öğrenme düzenini oluşturmasına izin vererek ve öğrencilerin duygularını ifade etmelerini anlayıp kabul ederek onların özerkliklerini destekleyebilirler (Reeve, 2009). Öğretmenler bu şekilde davranarak öğrencilerin, öğretmenin kendisi ve sınıf ortamı hakkında daha olumlu bir bakış açısı ve duygular geliştirmelerini sağlayabilirler. Penner ve Wallin (2012) sınıf ortamını sıcak, güvenli ve şefkatli olarak algılayan ortaokul öğrencilerinin, okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Tyler vd. de 2016 yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerini canayakın olarak algılamaları durumunda okula bağlanmalarının artacağını ifade etmişlerdir. Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmen sosyal desteği (Karababa vd., 2017) ve memnun olunan öğretmen sayısının (Altuntaş ve Sezer, 2017) ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki araştırmalara baktığımızda, öğretmenlerin özerklik destekleyici bir ortam oluşturmalarının, öğrencilerin öğretmenlerinden ve oluşturulan sınıf ortamından memnun olmalarına ve böylece daha fazla okula bağlanma düzeyine sahip olmalarına zemin hazırlayacağı söylenebilir.

2.6. Özerklik Desteği ve Motivasyon İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Özerklik, Öz-Belirleme Kuramında motivasyonun önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Bu nedenle bu konu ile ilgili ülkemizde ve özellikle yurtdışında yapılan pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin, ülkemizde yapılmış olan bir çalışmada, algılanan özerklik desteği, özerk akademik motivasyon ve akademik başarı ilişkisini inceleyen Calp ve Bacanlı (2016) algılanan özerklik desteğinin, akademik özerklik ve akademik öz-yeterliği; akademik özerklik ve akademik öz-yeterliğin ise özerk akademik motivasyonu doğrudan etkilediği ve özerk akademik motivasyonun da akademik performans ile doğrudan ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ülkemizin yanı sıra yurtdışında yapılan bir araştırmada ise sınıf ortamındaki motivasyona öğretmen davranışlarının ve öğrencilerin okuldaki karşılıklı etkileşimlerinin etkilerini ele alan Skinner ve Belmont (1993) öğretmen davranışının boyutlarının öğrencilerin davranışsal ve duygusal katılımına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda öğretmen katılımının öğrencilerin sınıftaki deneyimlerinin merkezi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, hem özerklik desteği hem de öğretmenin yargılarının öğrenci motivasyonunu yordadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Benzer olarak Chirkov ve Ryan (2001) da aile ve öğretmenden algılanan özerklik desteğinin, motivasyon ve iyi oluşa olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada örneklem olarak ABD ve Rusya'daki lise öğrencileri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, hem ABD hem de Rusya örneğinde, algılanan özerklik desteği, daha yüksek akademik öz-motivasyon ve iyi oluşu yordamaktadır.

Özerklik desteği ve açık beklentiler gösterme ile öz-düzenlenmiş öğrenme, motivasyon ve problem davranış ilişkisinin incelendiği bir başka araştırmada (Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratides, Aelterman, Haerens ve Bayers, 2012) lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmaya göre, yüksek özerklik desteği gösterilen öğrenciler, en çok özerk çalışma motivasyonu gösteren, çeşitli öz-düzenlenmiş öğrenme stratejileri kullanan, daha az test kaygısı yaşayan, hem okul içinde hem okul dışında daha az davranışsal problem ortaya koyan öğrencilerdir. Özerklik desteği ya da açık beklentilerden biri olmadığında öğrenciler daha az özerk motivasyon, daha düşük öz-düzenlenmiş öğrenme çıktıları ve daha fazla dışsallaştırıcı problem davranışlar ortaya koymaktadırlar. Ayrıca, özerklik desteği olmadan açık beklentiler ortaya koymak, dışsal motivasyonun yüksek olmasına sebep olmaktadır. Bu bulgu araştırmacılar tarafından, öğretmenler açık beklentiler sunsalar bile, verilen görevler için anlamlı gerekçeler sunulmadığında veya öğrencilerin bu

beklentiler ile ilgili görüşleri alınmadığında, sunulan beklentilerin öğrenciler tarafından baskı ve kısıtlama olarak algılanacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak Soenens ve Vansteenkiste (2005) orta ergenler örnekleminde yaptıkları araştırmada, özerklik desteğinin okul, sosyal yetenek ve iş arama davranışları alanlarındaki öz-belirleme ile anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özerklik desteği, okul ve iş arama davranışları alanlarındaki öz-belirlemeyi de yordamaktadır. Bunun yanında özerklik desteği hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden algılandığında davranışların gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın bir başka bulgusu ise, öğretmenlerden algılanan özerklik desteğinin okuldaki öz-belirleme aracılığıyla öğrencinin not ortalamasına da etki göstermesidir.

Tüm bu araştırmalara bakıldığında özerklik desteğinin motivasyon açısından önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinden özerklik desteği algılamaları onların daha özerk ve içsel bir motivasyon yaşamalarını sağlayabilmektedir.

2.7. Motivasyon ve Okula Bağlanma İlişisine Yönelik Araştırmalar

Alanyazında motivasyonun içsel yada dışsal olması ve okula bağlanma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara pek rastlanmasa da genel olarak motivasyon ve akademik motivasyon ile aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara ulaşmak mümkündür. Örneğin, Hill ve Werner (2006), 3–12.sınıf arasındaki öğrencilerin okul bağlılığı ve saldırgan davranışlarında ilişkisel motivasyonun rolünü inceledikleri araştırmalarında, ilişkisel motivasyonu yüksek bireylerin okula bağlanma düzeyleri artarken fiziksel şiddet düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer olarak Karaşar ve Kapçı (2016) da lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin öğrencilerin okula bağlanmalarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine lise öğrencileri ile yapılan çalışmada Demir (2017) öğrencilerin okula bağlanmalarının akademik güdülenme tarafından pozitif, akademik erteleme tarafından negatif ve internet bağımlılığı tarafından dolaylı ve negatif şekilde yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu araştırmalar, okula bağlanmanın öğrencilerin motivasyonlarından etkilendiğini göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması, okula bağlanmalarının da yüksek olmasına yardımcı olmaktadır.

2.8. Özerklik Desteği, Motivasyon ve Okula Bağlanma İlişkisine Yönelik Araştırmalar

Özerklik desteği, motivasyon ve okula bağlanma ilişkisinin birlikte araştırıldığı bir çalışmaya alanyazında rastlanmamış olsa da özerklik desteği, motivasyon ve okuldan ayrılma davranışlarının araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin özerklik desteği algıları, motivasyonları ve okul ile ilgili duygularının nasıl olacağı ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmen, veli ve okul yönetiminin öğrencilere yönelik davranışlarının, öğrencilerin yetkinlik ve özerklik algılarında etkili olduğu, öğrencilerin özerklik destekleri ne kadar az ise yeterlik ve özerklik algılarının o kadar az olumlu olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında, yeterlik ve özerklik algılarının az olması, okul motivasyon algısını da düşürmektedir. Araştırmada bu durumun, öğrencilerin okulu bırakma niyeti geliştirmelerine neden olduğu sonucuna da yer verilmiştir (Vallerand vd., 1997). Araştırmada öğretmenlerinin özerklik desteği sağladıkları ortamda öğrencilerin yeterlik ve özerklik algısı geliştirerek motivasyonlarının artacağı ve böylece okuldan ayrılma gibi tepkiler de vermeyecekleri ifade edilmektedir. Okuldan ayrılma düşüncesi olan bir insanın okula olan bağlılık hissinin de düşük olacağı düşünöldüğünde, öğrencilerin motivasyonları arttıkça okuldan ayrılma tepkilerinin düşerken, okula bağlılık hislerinin artacağı düşünölebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

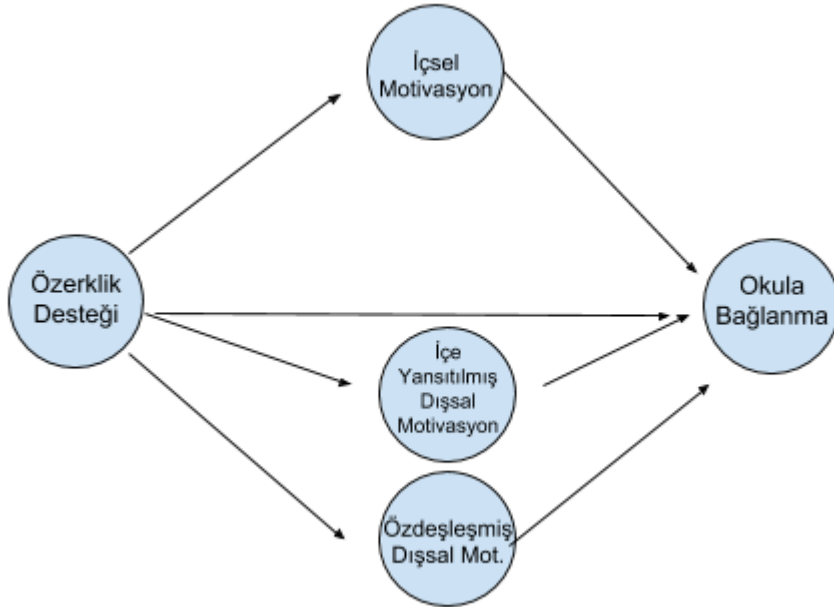
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacını ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde okula bağlanmanın yordanmasında motivasyon ve öğretmenden algılanan özerklik desteğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda planlanan araştırma korelasyonel desenler arasından yordayıcı korelasyonel modele dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel desen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bir değişkenden yola çıkılıp diğerlerinin tahmin edilmeye çalışıldığı desenlerdir (Frankel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın bağımlı değişkeni okula bağlanma iken bağımsız değişkenler özerklik desteği ve motivasyon türleridir. Motivasyon türleri içe yansıtılmış dışsal motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olarak üçe ayrılmaktadır. Araştırmanın hipotez modeli Şekil 1'de belirtilmiştir. Bu modele göre araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin, okula bağlanma üzerindeki doğrudan etkisi ve motivasyon türleri aracılığıyla dolaylı etkisi incelenmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Hipotez Modeli

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri 2017–2018 Eğitim Öğretim yılı 2. s0mestr d0neminde altı farklı ilkokuldan elde edilmiştir. Araştırma verileri uygun 0rneklem y0ntemi kullanılarak elde edilmiştir. Uygun 0rneklem y0nteminde araştırmacı istediği 0rneklem b0y0kl0đ0n0 elde edinceye kadar en kolay şekilde ulaşılabileceği 0rneklemden veri toplamaktadır (B0y0k0zt0rk vd., 2017). Araştırmaya 469 4.sınıf 0đrencisi katılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli u değere sahip olduğu belirlenen 32 0đrenci veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma soruları 437 0đrenci 0zerinden yapılan analizlerle test edilmiştir. Araştırma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırma Grubunda Yer Alan 0đrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	232	53,1
	Erkek	205	46,9
Yaş	9	103	23,5
	10	290	66,4
	10 yaş 0st0	45	10,1
Ders Dışı	Evet	302	69,1
Etkinliklere Katılma Durumu	Hayır	117	26,8
	Belirtmeyen	18	4,1
Toplam		437	100

Tablo 2’de g0r0ld0đ0 gibi araştırma grubunda 232 kız, (%53,1), 205 erkek (%46,9) 0đrenci yer almaktadır. Araştırma grubundaki 0đrencilerin 103’0 (%23,5) 9 yaşındayken, 290’ı (%66,4) 10 yaşındadır. 10 yaş ve 0st0nde olan 0đrenci sayısı ise 45’dir (%10,1). 0đrencilerin 302’si (%69,1) ders dışı etkinliklere katıldığını belirtirken, 117’si (%26,8) ders

dışı etkinliklere katılım göstermediği belirtmiştir. 18 (%4,1) öğrenci ise ders dışı etkinliklere katılım durumu hakkında herhangi bir bilgi belirtmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, İlköğretim Birinci Kademe Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Öğrenme İklimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Hill (2006) tarafından 5'li likert tipinde geliştirilmiş, 15 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek, okula bağlanma (Örnek madde: Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum), öğretmene bağlanma (Örnek madde: Öğretmenlerimiz, öğrencilere çok destek olurlar) ve arkadaşına bağlanma (Örnek madde: Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Savi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle orijinali İngilizce olan ölçek, alan uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş, sonrasında yeniden İngilizceye çevrilerek uygunluğu test edilmiştir. Araştırma kapsamında 708 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve madde test korelasyonu kullanılmışken, güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar-test güvenilirliği ve ölçeği ikiye ayırma güvenilirliği kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır (okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşına bağlanma). Bu üç faktörlü yapı toplam varyansın %58,69'unu açıklamaktadır. Ölçeğin madde test korelasyon katsayıları ise .66 ile .85 arasında değişiklik göstermektedir. Geçerlik çalışmaları sırasında ortak varyansa sahip olan ve iç tutarlığı düşüren, biri okula bağlanma diğeri de öğretmene bağlanma boyutlarında yer alan iki madde ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı alt faktörler için .71 ile .80 arasında değişirken ölçeğin tümü için .84 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar-test analizinden elde edilen sonuç ise .85'dir. Ölçeğin iki yarım güvenliği ise .78 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe formu 9-14 yaş arası çocuklara uygulanabilmekte ve 13 madde, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuttan alınan yüksek puan kişinin o özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir ve ölçek toplam puan da vermektedir. Ölçekten genelinden

alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13'tür. Okula bağlanma ve öğretmene bağlanma alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4; arkadaşla bağlanma alt boyutundan ise alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5'tir.

3.3.2. İlköğretim Birinci Kademe Eğitimde Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve ark. (1989) tarafından geliştirilen Eğitimde Motivasyon Ölçeği toplam 12 madde içermektedir. Ölçek maddeleri okula gitmenin nedenlerini sorgular niteliktedir. 5'li Likert tipine göre düzenlenen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyondur. Bu boyutlardan özdeşleşmiş dışsal motivasyon, davranışın nispeten içselleştirilip kişinin o davranışın önemine inandığı için gerçekleştirilmesi (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991); içe yansıtılmış dışsal motivasyon, davranışın suçluluk veya endişenin önüne geçmek için yapılması (Ryan ve Deci, 2000); içsel motivasyon, davranışın tamamen kişinin kendi isteklerini tatmin etmek için ortaya çıkması (Deci ve Ryan, 1985) ve motivasyonsuzluk ise harekete geçme niyetinden yoksun olma durumudur (Ryan ve Deci, 2000).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kara (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 660 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle orijinal dili olan Fransızcadan Türkçeye çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek üç dil uzmanı tarafından değerlendirildikten sonra, bir ölçme değerlendirme uzmanı, üç ilköğretim birinci kademe öğretmeni ve üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan sonuçlara bakılarak ortak karar alınan maddeler 50 öğrenci üzerinde uygulanmış ve ölçeğin çeviri süreci tamamlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmış ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu dört faktör toplam varyansın %63.47'sini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonları ise .60 ile .83 arasında değişmektedir. Alt boyutlara ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .78 ile .80 arasında değişmekteyken ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84'tür. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu ilköğretim 1.kademe öğrencilerine uygulanabilmekte; ölçek 4 alt boyut olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her alt boyutundan alınacak en

düşük puan 3, en yüksek puan ise 9'dur. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puan, o alt boyut ile ilgili özelliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir

Ölçeğin motivasyonsuzluk alt boyutu, Öz-Belirleme Kuramında motivasyonsuzluğun, özerkliğin olmadığı bir aşama olarak belirtilmesi ve modeli olumsuz etkileyeceğinin düşülmesi nedeniyle bu araştırmada kullanılmamıştır.

3.3.3. Öğrenme İklimi Ölçeği

Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme İklimi Ölçeği öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları özerklik desteğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Özerklik desteği, bireyin davranışı kendi isteği ile yapmasına ve kendi yaptığı seçimlerin sonuçlarının neler olabileceğini görüp kendine yollar bulmasına otorite konumundaki kişi tarafından destek olunması durumudur (Deci ve Ryan, 1987). 7'li likert tipinde geliştirilen ölçme aracından tek bir toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin 15 maddelik uzun ve 6 maddelik kısa formu bulunmaktadır. Kandemirci ve Çankaya (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek Öğrenme İklimi Ölçeği'nin kısa formudur.

Araştırmacılar tarafından öncelikle ölçeğin çeviri işlemleri yapılmıştır. Alanında uzman 4 psikolog tarafından yapılan çevirilerin anlaşılabilirliği 10 öğrenci ile test edilmiştir. Ayrıca yapılan çeviriler iki farklı uzman tarafından da incelenmiştir. 640 (320 erkek, 320 kadın) 4. sınıf öğrencisinden toplanan veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracı tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur ve bu tek faktör toplam varyansın %66.33'ünü açıklamaktadır. Tek faktörde toplanan 6 madde de .75'in üzerinde faktör yükü vermektedir. Açımlayıcı faktör analizinde belirlenen yapının test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orjinal formdaki gibi tek boyutlu yapıda iyi uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/sd = , RMSEA=.041, NFI=.99, NNFI=.99, CFI=1.00, GFI=0.99, RFI=0.99, IFI=1.00, AGFI=.098$). Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe formunun ilkökul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 iken, en düşük puan 6'dır ve ölçekten alınan yüksek puan kişinin öğretmenlerinden yüksek düzeyde özerklik desteği algıladığı anlamına gelmektedir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili betimsel bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarını tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri toplanmadan önce Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra araştırma verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada kapsamında elde edilen veriler Lisrel 8.70 ve SPSS 21 paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kurulan hipotez modelinin test edilmesi amacıyla yol analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve grup karşılaştırmalarını yapmak amacıyla da Bağımsız Gruplar için T Testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotez model ve bu modelde yer alan ölçme modelleri ise Lisrel 8.7 programı aracılığıyla test edilmiştir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki aracılık ilişkisi Sobel testi kullanılarak tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) aracılık ilişkilerinin tespit edilmesinde sobel testinin kullanılmasını önermektedir. Sobel testi sonuçları diğer yöntemlere göre analiz sonuçlarına daha az hata varyansı bulaştırmaktadır.

Oluşturulan model test edilmeden önce değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ve aralarındaki doğrusal ilişkiler tespit edilmiştir. Normalligi test etmek amacıyla araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenlerinin basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiği (-974, 875) tespit edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu yer almamaktadır. Hipotez model test edilmeden önce her bir ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçme modellerinin uyum indekslerinin istenir düzeyde olduğunun tespit edilmesinin ardından hipotez model test edilmiş ve uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum indekslerinin yorumlanmasında Brown, (2006), Hu ve Bentler, (1999), Kline, (2005) ve Sümer'in (2000) görüşleri esas alınmıştır. Uyum indekslerinin yorumlanmasına ilişkin temel alınan kriterler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Uyum İndeksleri Kriterleri

Uyum İndeksi	Kriter	Kaynak
χ^2/sd	3 ve atı mükemmel	Kline, 2005
	3-5 arası orta düzey	Sümer, 2000
	5'in altı düşük düzey	
CFI	.95 ve üzeri mükemmel	
	.90-.95 arası iyi uyum	Sümer, 2000
	.90'ın altı düşük düzey	
GFI / AGFI	.95 ve üzeri mükemmel	Sümer, 2000
	.90-.95 arası iyi uyum	Hu ve Bentler, 1999
	.90'ın altı düşük düzey	
NFI	.95 ve üzeri mükemmel	
	.90-.95 arası iyi uyum	Sümer, 2000
	.90'ın altı düşük düzey	
RMR	.05'in altı mükemmel	
	.05-.08 arası iyi uyum	Brown, 2006
	.08-.10 orta düzey uyum	
RMSEA	.10'un altı düşük düzey	
	.05'in altı mükemmel	Sümer, 2000
	.05-.08 arası iyi uyum	Hu ve Bentler, 1999
	.08-.10 orta düzey uyum	
	.10'un altı düşük düzey	

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bulguları beş kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bilgiler, ikinci kısımda araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkiler yer almaktadır. Üçüncü kısımda yol analizinde yer alan ölçme modelleri test edilmiştir. Bu kapsamda eğitim motivasyonu, özerklik desteği ve okula bağlanmaya ilişkin ölçme modellerine sırasıyla yer verilmiştir. Bulguların dördüncü kısmında oluşturulan hipotez modelinin test edilmesine ilişkin yol analizi sonuçları yer almaktadır. Bulguların beşinci kısmında ise araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır.

4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okula bağlanma, özerklik desteği ve motivasyon türlerine ilişkin betimsel bilgileri Tablo 4 de yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Ölçüm	\bar{x}	SS
Okula Bağlanma	58.72	5,56
Özerklik Desteği	23.29	7,22
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	8.38	1,22
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	4.94	2,32
İçsel Motivasyon	8.64	0,72

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamalarının 58.72 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 65 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özerklik desteği düzeylerine bakıldığında ortalama puanlarının

23.29 olduğu görülmektedir. Öğrenme İklimi Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puanın 30 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları özerklik desteğinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin motivasyon türlerine ilişkin ortalamaları incelendiğinde ise, özdeşleşmiş dışsal motivasyona ilişkin ortalama puanın 8.38, içe yansıtılmış dışsal motivasyona ilişkin ortalama puanın 4.94 ve içsel motivasyona ilişkin ortalama puanın 8.64 olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puanın 9 olduğu göz önünde bulundurulduğunda özdeşleşmiş dışsal ve içsel motivasyon puanlarının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca özdeşleşmiş dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin, içe yansıtılmış dışsal motivasyona göre daha fazla olduğu yorumu da yapılabilir.

4.2. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Araştırma grubunda yer alan değişkenlere ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırma Grubunda Yer Alan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Okula Bağlanma	1							
2 Arkadaşa Bağlanma	.38**	1						
3 Öğretmene Bağlanma	.41**	.27**	1					
4 Toplam Okula Bağlanma	.76**	.81**	.66**	1				
5 Özerklik Desteği	.14**	.16**	.30**	.24**	1			
6 Özdeşleşmiş Dışsal Mot.	.10*	.10*	.16**	.15**	.11*	1		
7 İçe Yansıtılmış Dışsal Mot.	-.06	-.13*	-.15**	-.14**	-.13**	.02	1	
8 İçsel Motivasyon	.21**	.13**	.23**	.24**	.13**	.10*	*.11	1

*p<.05 **p<.01

Tablo 5 incelendiğinde okula bağlanma toplam puanı ile özerklik desteği arasındaki korelasyon katsayısının .24 (p<.01), özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .15 (p<.01), içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile -.14 (p<.01) ve içsel motivasyon ile .24 (p<.01) olduğu

görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okula bağlanma toplam puanı ile özerklik desteği, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde olumlu yönde manidar ilişkinin olduğu söylenebilir. Okula bağlanma toplam puanı ile içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasında ise düşük düzeyde olumsuz yönde manidar bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre araştırma grubundaki öğrencilerin özerklik desteği, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları arttıkça okula bağlanma puanları artış gösterirken, içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları arttıkça okula bağlanma puanlarının düşüş gösterdiği söylenebilir.

Okula bağlanmanın alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise okula bağlanma alt boyutu ile özerklik desteği arasındaki korelasyon katsayısının .14 ($p<.01$), özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .10 ($p<.05$), ve içsel motivasyon ile .21 ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okula bağlanma alt boyutu ile özerklik desteği, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde olumlu yönde manidar ilişkinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında okula bağlanma alt boyutu, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir.

Arkadaşa bağlanma ile özerklik desteği arasındaki korelasyon katsayısı .16 ($p<.01$), özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .10 ($p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile -.13 ($p<.05$) ve içsel motivasyon ile .13 ($p<.01$)'tür. Bu sonuçlara göre, arkadaşına bağlanma alt boyutu ile özerklik desteği, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde olumlu yönde manidar ilişki ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasında ise düşük düzeyde olumsuz yönde manidar ilişkinin olduğu söylenebilir.

Son olarak öğretmene bağlanma alt boyutu ile özerklik desteği arasındaki korelasyon katsayısının .30 ($p<.01$), özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .16 ($p<.05$), içe yansıtılmış dışsal motivasyon ile -.15 ($p<.01$) ve içsel motivasyon ile .23 ($p<.01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmene bağlanma alt boyutu ile özerklik desteği, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde olumlu yönde manidar ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmene bağlanma alt boyutu ile içe yansıtılmış dışsal motivasyon arasındaysa düşük düzeyde olumsuz yönde manidar ilişki olduğu görülmektedir.

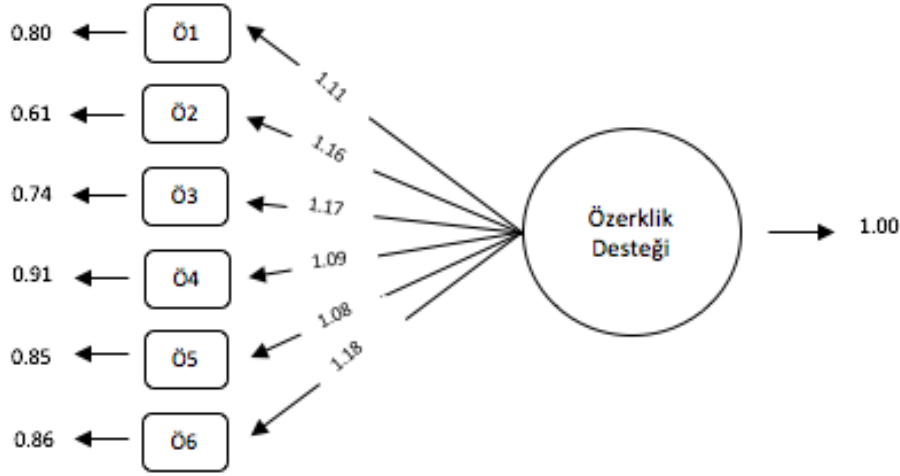
4.3. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi

Hipotez model test edilmeden önce her bir ölçüğe ilişkin ölçme modeli test edilmiştir. Bu bölümde sırasıyla Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, İlköğretim Birinci

Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeği ve Öğrenme İklimi Ölçeğine ilişkin ölçme modellerinin test edilmesi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.

4.3.1. Öğrenme İklimi Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Öğrenme İklimi Ölçeği altı maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçme modeline sahiptir. Öğrenme İklimi Ölçeğine ilişkin ölçme modeli testi sonuçları Şekil 2’de görülmektedir.

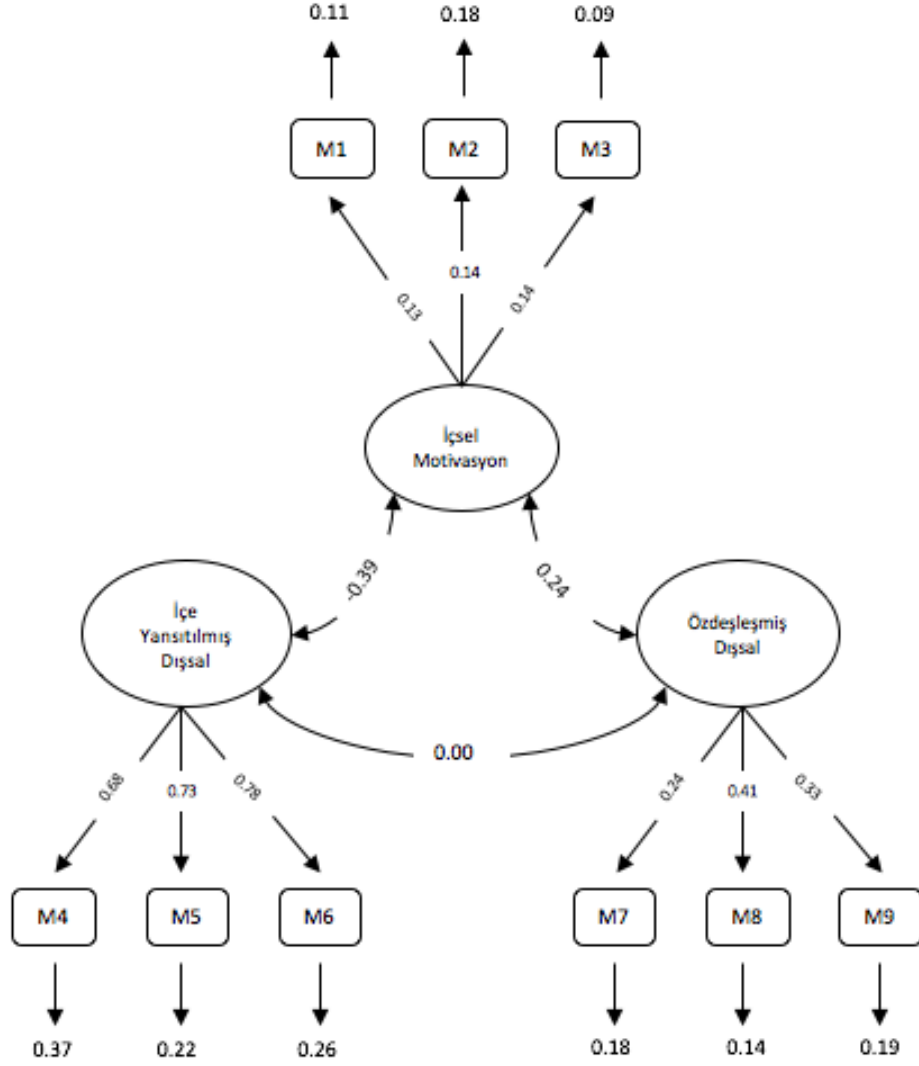


Şekil 2. Öğrenme İklimi Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli

Şekil 2 incelendiğinde Öğrenme İklimi Ölçeğinde yer alan altı maddenin tamamının toplam puanla manidar ilişkili olduğu görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ise ölçme modelinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2_{sd}=34$, RMSEA= 0.00, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00, RMR=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.99).

4.3.2. İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi

İlköğretim Birinci Kademedede Eğitimde Motivasyon Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar içsel motivasyon, içe yansıtılmış dışsal motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk şeklinde belirtilmektedir. Motivasyonsuzluk bu araştırma kapsamında kullanılmadığı için ölçme modeli üç boyut üzerinden test edilmiştir.

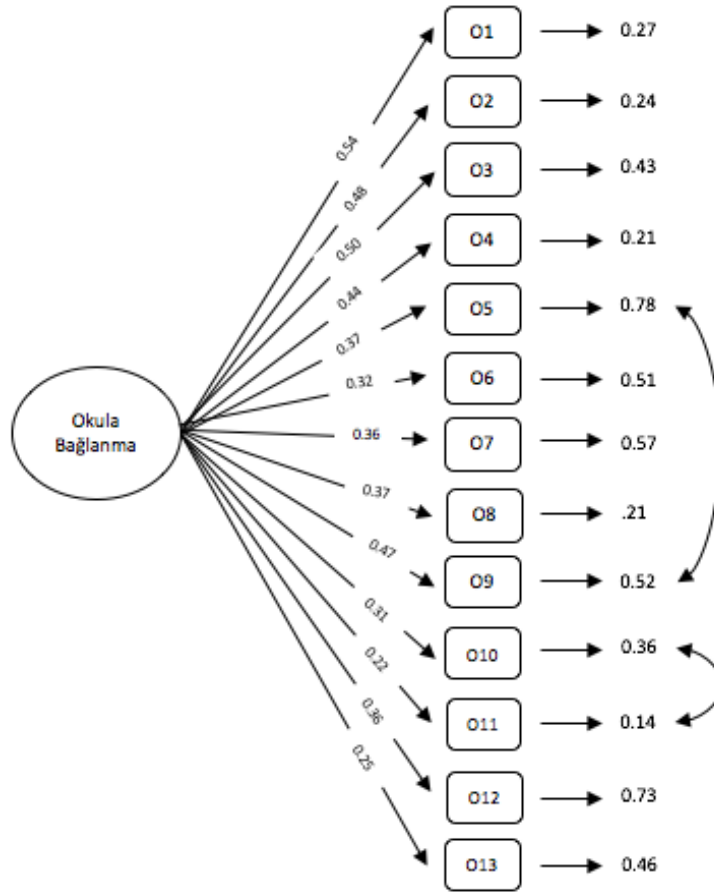


Şekil 3. İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli

Şekil 3 incelendiğinde özdeşleşmiş dışsal, içe yansıtılmış dışsal ve içsel motivasyona ilişkin maddelerin tamamının alt boyutlarıyla manidar ilişkili olduğu görülmektedir. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde modelin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2/sd=.05$, RMSEA= 0.00, NFI=.98, NNFI=1.02, CFI=1.00, RMR=0.01, GFI=0.99, AGFI=0.99).

4.3.3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyuttan elde edilen puanların toplamı öğrencinin genel okula bağlanma düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Bu araştırmada okula bağlanma ölçeği puanları toplam puanlar üzerinden hesaplanmıştır.



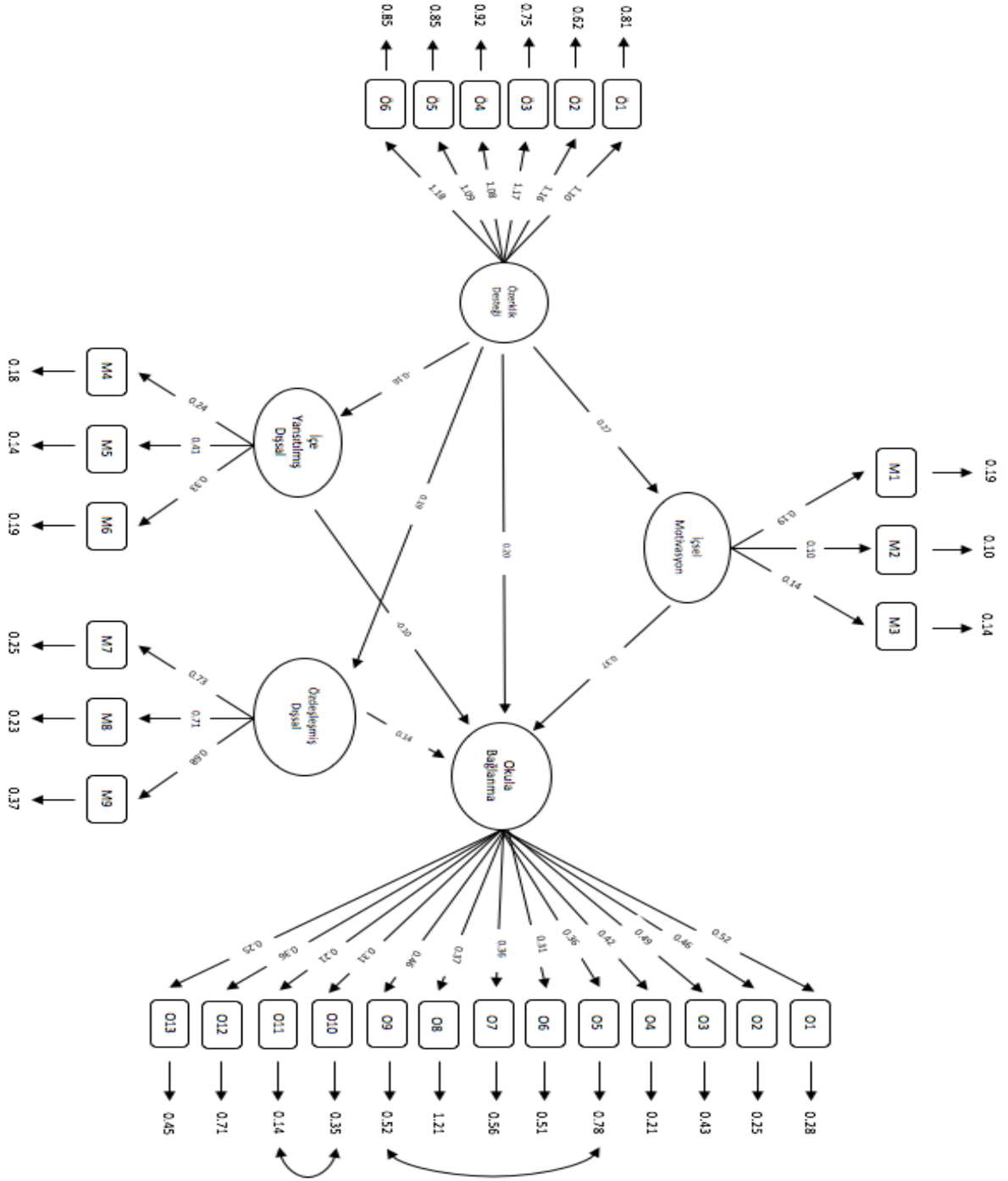
Şekil 4. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeğine İlişkin Ölçme Modeli

Şekil 4 incelendiğinde okula bağlanma ölçeğinde yer alan 13 maddenin tamamının okula bağlanma toplam puanıyla manidar düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin sonuçlar incelenmeye devam edildiğinde ölçekte yer alan iki madde çifti üzerinde modifikasyon önerisinin yer aldığı görülmüştür. Analizin yapıldığı programın önerisi doğrultusunda aynı alt boyutlarda yer aldıklarından dolayı, 5 ile 9 ve 10 ile 11. maddeler arasında ölçme modelinin uyum indekslerini yükseltmek amacıyla modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları okula bağlanma ölçeğinin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd=5.26$, RMSEA= 0.09, NFI=.89, NNFI=.89, CFI=.91, RMR=0.05, GFI=0.90, AGFI=0.85) .

Ölçme modellerinin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğunun tespit edilmesinin ardından araştırmanın hipotez modelinin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırma kapsamında özerklik desteğinin okula bağlanma üzerinde doğrudan etkisi ve motivasyon türleri ile dolaylı etkisi tespit edilmek istenmiştir.

4.4. Özerklik Desteği ve Motivasyon Türlerinin Okula Bağlanmaya Doğrudan Etkilerin Tespit Edilmesi

Okula bağlanmanın özerklik desteği ve motivasyon türleri tarafından yordanmasına ilişkin model, Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Okula Bağlanmanın Yordanmasına İlişkin Model

Şekil 5 incelendiğinde özerklik desteğinin okula bağlanmanın %20'sini açıkladığı görülmektedir. İçsel motivasyon okula bağlanmanın %37'sini açıklarken, özdeşleşmiş dışsal motivasyon %14'ünü, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ise %10'unu açıklamaktadır. İçe yansıtılmış dışsal motivasyon ile okula bağlanma arasında olumsuz yönde bir ilişki varken, özerklik desteği, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile okula bağlanma arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Elde edilen doğrudan ilişkilerin tamamı manidardır. Kurulan modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=2.02$, RMSEA= 0.05, NFI=.89, NNFI=.93, CFI=.94, RMR=0.04, GFI=0.87, AGFI=0.85).

4.4.1. Özerklik Desteğinin Motivasyon Türleri Aracılığıyla İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerine Dolaylı Etkilerinin İncelenmesi

Özerklik desteğinin okula bağlanma üzerinde motivasyon türleri aracılığıyla dolaylı etkisini test etmek amacıyla her bir değişken için Sobel testi uygulanmıştır. Uygulanan Sobel testi sonucunda özerklik desteğinin içsel motivasyon aracılığıyla okula bağlanma üzerindeki kısmi aracı etkisi manidar bulunmuştur (2.75, $p<.01$). Özerklik desteğinin okula bağlanma üzerine doğrudan etkisi .20 iken içsel motivasyon üzerinden kısmi aracı etkisi .30'a yükselmektedir. Özerklik desteğinin özdeşleşmiş dışsal motivasyon aracılığıyla okula bağlanma üzerindeki dolaylı etkisi ise manidar bulunamamıştır (1.87, $p>.05$). Son olarak özerklik desteğinin içe yansıtılmış dışsal motivasyon aracılığıyla okula bağlanma üzerindeki aracılık etkisi test edilmiştir. Sobel testi sonuçları aracılığın manidar olmadığını ortaya koymaktadır (1.69, $p>.05$).

4.5. Okula Bağlanma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyet ve Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre İncelenmesi

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete ve Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	n	Ortalama	S	sd	t	P	Cohen d
Cinsiyet	Kız	232	59,44	5,22	434	2.89	.00	.28
	Erkek	204	57,91	5,83				
Ders Dışı Etkinliklere Katılım	Katılıyorum	302	59,22	5,29	417	2.71	.00	.30
	Katılmıyorum	117	57,59	6,01				

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin manidar olarak farklılaştığı görülmektedir $t(434)= 2.89, p<.01$. Kız öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamalarının ($\bar{x}=59,44$) erkek öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamalarına ($\bar{x}=57,91$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu karşılaştırmaya ilişkin hesaplanan Cohen d değeri ise .28'dir. Hesaplanan Cohen d değeri orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir.

Tablo 6 incelenmeye devam edildiğinde ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir $t(417)=2.71, p<.01$. Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}=59,22$) ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamalarına ($\bar{x}=57,59$) göre daha yüksektir. Ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre yapılan karşılaştırmaya ilişkin Cohen d değeri .30 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cohen d değeri orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri üzerinde, öğretmenden algılanan özerklik desteğinin doğrudan ve eğitim motivasyonun içsel motivasyon boyutu aracılığıyla kısmi aracı etkisine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların yanında özerklik desteği ve motivasyon türlerinin okula bağlanma düzeyini açıklama derecelerine de yer verilmiştir. Ek olarak öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmada elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Özerklik desteğinin okula bağlanma üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan yol analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenden algılanan özerklik desteğinin okula bağlanmanın %20'sini doğrudan açıkladığı görülmektedir. Öğretmenden algılanan özerklik desteği ve okula bağlanma arasındaki bu ilişki pozitif yönlü ve manidardır. Yani öğrencilerin öğretmenden algıladıkları özerklik desteği arttıkça okula bağlanma düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin okula bağlanmalarını artırmada, öğretmen davranışlarının önemli olduğunu ortaya koyan bu bulgunun; öğrencilerin okulla ilgili duygularının öğretmen davranışları yönünde şekilleneceğini (Hallinan, 2008) okula bağlanmayı oluşturan en önemli faktörlerden birinin öğretmen desteği olduğunu (Libbey, 2004) ve hem okul hem de sınıf kararlarına aktif öğrenci katılımı ile pozitif öğrenci-öğretmen iletişimine sahip olan sınıf ve okullardaki öğrencilerin okula bağlanmalarının daha yüksek olduğunu (Eccles ve ark.,1993) ileri süren alan uzmanlarının görüşleriyle tutarlı olduğu belirlenmiştir. Yine, bu araştırmanın öğretmenden algılanan özerklik desteğinin öğrencilerin okula bağlanmalarını anlamlı biçimde etkilediğine işaret eden bu bulgusu, Vallerand vd.'nin (1997) araştırmalarının, liselerde öğretmen, veli ve okul yönetiminin öğrencilere yönelik davranışlarının öğrencilerin yetkinlik ve özerklik algılarında etkili olduğuna ve öğrencilerin özerklik algısı arttıkça okuldan ayrılma gibi tepkilerinin de azaldığına işaret eden bulgularıyla da tutarlılık göstermiştir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenden algılanan özerklik desteğinin, içsel motivasyonla birlikte okula bağlanmayı daha güçlü açıkladığı ancak dışsal motivasyon türlerinin özerklik desteğinin okula bağlanmayı daha güçlü yordamasını sağlayamadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, Guay vd.'nin (2001) ilkokul çocuklarıyla özerkliği destekleyici bir şekilde iletişim kurmanın çocuğun içsel motivasyonunu destekleyerek, kontrolcü ve belki de itici okul ortamlarıyla baş edebilmelerine ortam sağlayacağı yönündeki görüşüyle tutarlılık

göstermektedir. Bu görüşe benzer olarak Eccles vd. (1993) de daha olumlu ve gelişimsel olarak uygun öğrenim ortamları ve daha yüksek öğretmen etkiliği olan, sınıf ve okul kurallarına öğrenci katılımının ve pozitif öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bulunduğu okullarda içsel motivasyon ve okula bağlanmanın daha yüksek olacağını ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenden algılanan özerklik desteğinin, öğrencinin içsel motivasyonu artırdığı taktirde okula bağlanmayı daha fazla etkileyeceği düşünülebilir. Bu konuda Deci ve Ryan (1987) da özerklik desteğinin genel olarak daha içsel motivasyon ve daha fazla ilgi, daha az baskı ve gerginlik algılanmasına neden olurken, daha fazla yaratıcılık, daha fazla bilişsel esneklik, daha iyi kavramsal öğrenme, daha olumlu duygusal durum, daha yüksek benlik saygısı ve daha fazla güven hissedilmesi gibi olumlu sonuçlara yol açacağını ifade etmiştir. Ortaya çıkan bu olumlu duygu ve özelliklerin de kişinin okula bağlanma gibi olumlu bir özelliğinin artmasını sağlayacağı düşünülebilir.

Öğretmenin öğrencilerine özerkliği destekleyici şekilde davranması, onların sınıfta daha özgür ve değerli hissetmelerine sebep olarak, sınıftaki aktivitelerini severek yapmalarını sağlar. Bu durumda öğrencinin içsel motivasyon geliştirme ihtimali daha yüksektir. Öğrenci, okulda yaptığı faaliyetleri severek yaptıkça, bu sevgisini okula da genelleyerek okula karşı da olumlu duygular geliştirebilir, kendini okula ait hissedebilir, okulu değerli bir yer olarak görebilir ve böylece okula daha bağlı hale gelebilir. Bu durum özerklik desteğinin içsel motivasyonu arttırarak okula bağlanmayı daha güçlü yordadığı bulgusunu desteklemektedir. Aynı zamanda bu durum Ryan ve Deci'nin (2000) içsel motivasyonlarını arttıran öğrencilerin okulu daha değerli göreceklere ilişkin görüşüyle de tutarlılık göstermektedir. Bu görüşlere benzer olarak Karaşar ve Kapçı (2016) da gerçekleştirdikleri araştırmada, lise öğrencilerinin akademik motivasyonlarının okula bağlanma düzeylerini artırdığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde Demir (2017) de okula bağlanmanın akademik motivasyon düzeyi arttıkça geliştiğini belirtmiştir. Bu bulgular, araştırmada elde edilen, içsel motivasyonun okula bağlanmanın artırılmasında etkili olacağı bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada özerklik desteğinin okula bağlanma üzerinde sadece içsel motivasyon aracılığı ile anlamlı düzeyde bir dolaylı etkisinin olması, buna karşın özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile içe yansıtılmış dışsal motivasyonun okula bağlanma üzerinde anlamlı düzeyde bir dolaylı etkisinin olmadığını belirlenmiş olması, öğrencilerde okula bağlanma davranışlarının oluşabilmesinin ancak kendilerini okulda kontrolden uzak bir biçimde tamamen özgür hissettiklerinde gerçekleşebileceğini düşündürmektedir. İçe yansıtılmış ve özdeşleşmiş düzenlemelerle ilişkili davranışlar her ne kadar kısmen özerk olsalar da, bunların

kendisi için de önemli olduğuna herhangi bir dışsal baskı olmadan inandırılmış olsalar da bireyin hala bu tür davranışları kendi benliğinin parçaları olarak kabullenememiş olması, bu araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin bu yöndeki çabalarının öğrencilerde okula bağlanma davranışının geliştirilebilmesinde yeterli olabileceğine ilişkin bir kanıt sağlayamamıştır. Öte yandan içsel motivasyonun özdeşleşmiş dışsal motivasyondan, özdeşleşmiş dışsal motivasyonun ise içe yansıtılmış dışsal motivasyondan daha özerk olduğu düşünüldüğünde, araştırmada elde edilen bulguların, beklendiği gibi okula bağlanmanın, motivasyonun özerklik düzeyinden bağımsız olmadığı düşüncesini destekler nitelikte olduğu da söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulguda, öğrencilerin toplam okula bağlanma puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Alanyazına bakıldığında öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini cinsiyete göre inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında okula bağlanma düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmazken (Duy ve Yıldız, 2014; İhtiyaroğlu ve Demir, 2015), bazılarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma bazı araştırmalarda kız öğrenciler (Savi-Çakar, 2011; Bellici, 2015; Sağlam ve İkiz, 2017), bazı araştırmalarda ise erkek öğrenciler (Karaşar ve Kapçı, 2016) lehine olmuştur. Bu durum, okula bağlanmanın kızlar ya da erkeklerden hangilerinde daha yüksek olduğu ile ilgili net bir yargıya varılamamasına sebep olmaktadır. Ancak ulaşılabilen çalışmalardan çocuk örneklemleri ile yapılan tek araştırmanın (Savi-Çakar, 2011) kız öğrencilerde okula bağlanmanın daha yüksek olduğuna dair bulgusu, bu araştırmada elde edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Buna göre ilkökul örneklemleri özelinde kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

Son olarak araştırmada öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulguya göre ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri katılmayan öğrencilerden daha yüksektir. Bu durum Penner ve Wallin'in (2012) ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırıcı bir faktör olduğunu belirttiği araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yine Fisher ve Thesis'e (2014) göre de ders dışı etkinliklere katılım bireysel algılar ve okul kalitesi ölçüsünde okula bağlanma üzerinde etkilidir ve yüksek düzeyde sosyal desteğin olduğu okullarda okula bağlanma, ders dışı etkinliklere katılım yoluyla artırılabilir. Bu durumda, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırmada, ders dışı etkinliklere katılımın etkili olduğu söylenebilir. Ders dışı etkinliklere katılım, okulu sadece derslerin

olduğu zorlayıcı bir ortam olmaktan çıkararak eğlencenin de olduğu bir ortam haline getirir. Böylece ğrencinin, eğlendiği bir ortamı sevmesi ve o ortama bağlı hissetmesi kolaylaşabilir.

Araştırmada ğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre değiştiğinin belirlenmiş olması; kızların erkeklere göre, ders dışı etkinliklere katılanların ise katılmayanlara göre okula daha güçlü bir biçimde bağlandığını gösteren araştırmalarla tutarlı bulunmuştur.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerden algılanan özerklik desteği, öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri üzerinde doğrudan ve manidar bir etkiye sahiptir. Bu iki değişken arasındaki ilişki pozitif yönlüdür.

2. İçsel motivasyonun öğretmenlerden algılanan özerklik desteği ve okula bağlanma arasındaki aracı rolü manidarken, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonun aracı rolleri manidar değildir. İçsel motivasyon okula bağlanmayı pozitif yönde etkilemektedir.

3. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ders dışı etkinliklere katılım durumuna göre farklılaşmaktadır. Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ders dışı etkinliklere katılmayanlara göre daha yüksektir.

6.2. Öneriler

Öneriler, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak alan çalışanlarına yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki bölümde verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırmak amacıyla derslerine giren öğretmenlerine özerklik destekleyici ortamın nasıl sağlanacağına dair eğitimler verilebilir.

2. Öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirerek okula bağlanmalarını yükseltmek için öğretmenlere, özerklik desteğinin yanı sıra kullanabilecekleri içsel motivasyonu geliştirici öğretmen davranışları ile ilgili eğitimler verilebilir.

3. Özerklik destekleyici bir ortam sağlansa da dışsal motive olan öğrencilerin, motivasyonlarını içsel hale getirmelerini sağlayacak stratejiler geliştirilebilir.

4. Okul ve sınıf ortamındaki çalışmalar, kız ve erkek öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak tasarlanabilir.

5. Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini artırmak amacıyla, okullardaki ders dışı faaliyetler artırılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okula bağlanmayı etkileyebilecek akademik başarı, algılanan okul iklimi, geleceğe yönelik olumlu ve olumsuz beklentiler gibi değişkenler modele eklenerek, model yeniden test edilebilir.

2. Modelin diğer yaş grupları için de geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla araştırma farklı yaş gruplarında tekrarlanarak karşılaştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 83–97. DOI: 10.17679/inuefd.295722
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy - enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.
- Atkins, R., Hart, D. and Donnelly, T. M. (2004). Moral identity development and school attachment. In D. K. Lapsley and D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 65–82). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 48–65.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (1.st Ed.). NY: Guilford Publications, Inc.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. (2.nd. Ed). New York: Basic.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (23. Baskı) Ankara: Pegem Yayınevi.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40). 300-317. DOI: 10.21764/efd.47706
- Carr, A. (2016) *Pozitif psikoloji* (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, G. (2015). Turkish version of the academic motivation scale. *Psychological Reports*, 116(2), 388-408. doi: 10.2466/14.08.PR0.116k24w5
- Chirkov, V. I. and Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23–31.

- Deci, E. L. and Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. and Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversite, Malatya.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. and Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Duchesne, S. and Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188. doi: 10.15390/EB.2014.2435
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. and Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Finn, J.D. (1993). *Student engagement and student at risk*. (1.st. Ed). Washington,DC: National Center For Education Statistics.
- Fischer, N. and Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school

- attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788-1793.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. th Ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Goodenow, C. and Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Guay, F., Boggiano, A. K. and Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. (1.st. Ed). Berkeley, CA.: Univesity of California Press.
- Hu, L. and Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indewes in covariance structure analysis: Conventioal criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2016). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.
- İlhan, T. (2015). Öz Belirleme. B. Ergüner Tekinalp ve Ş. Işık Terzi (Ed.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. (ss.75-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Jang, H., Reeve, J. and Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. and Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental psychology*, 31(6), 923-933.

- Johnson, M. K., Crosnoe, R. and Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education*, 318-340.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. and Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of personality*, 73(5), 1215-1236.
- Kandemirci, D. ve Cihangir Çankaya, Z. (2015). Öğrenme iklimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. 21. yüzyılda gelişen pdr ve alt uzmanlık alanları (ss. 697-699). Mersin: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2). 59-78.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2), 269-279. doi: 10.16986/HUJE.2017028440
- Karaşar, B., ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42. doi: 10.1501/Egifak_0000001373
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2.nd Ed.). NY: Guilford Publications, Inc.
- Lemos, M. S. and Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1251
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. and Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.

- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H. and Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304. doi: 10.1080/0144341960160306
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3). 836-848.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127). 25-30
- Penner, C. and Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137. 1-36.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. and Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169. doi: 0146-7239/04/0600-0147/0
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3). 1235-1246. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330253
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik

- çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Savi-Cakar, F. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Education Research*, 9(1), 1465-1471.
- Savi-Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136. doi: 10.15390/EB.2017.6573
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. and Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107 doi: 10.1093/her/14.1.99
- Skinner, E. A. and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Soenens, B., and Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. and Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270. doi: 10.17860/mersinefd.297590
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R. and Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1-22. doi: 10.1080/19404476.2016.1226101
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 72(5), 1161-1176.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. and Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. and Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12. doi: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Way, N., Reddy, R. and Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.

EKLER

Ek-1:Araştırma İzin Yazıları

15.02.2018

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı numaralı öğrencisiyim. İlimizde bulunan bazı okullarda uygulama yaparak tez çalışmamı yürütmem için gerekli olan izinlerin Gaziantep İİ Milli Eğitim Müdürlüğünden alınması gerekmektedir. Tez Öneri Formu, tez öneri metni, uygulama yapılacak okulların listesi, çalışmada kullanılacak ölçeklerin formları ve yazarlarından alınan izin mail çıktılarını ekte vermişimdir.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.


Ayşe AYAZ


TC:

- Ek1: Tez Öneri Formu
- Ek2:Uygulama yapılacak okulların listesi
- Ek3: Kullanılacak ölçek formları
- Ek4:Ölçek yazar izin mail çıktıları

İletişim Bilgileri:

Telefon:

E-Posta:


Pelin BULGUCU
M. An. Kal. 2018, A. S. 11
S. 11, 11. 11. 11. 11. 11. 11.



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/4331396
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşe AYZ)

28/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 20.02.2018 tarihli ve E.0222 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe AYZ'ın " İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeylerinde Eğitim Motivasyonu ve Öğretmenden Algılanan Özerklik Desteğinin Yordayıcı Rollerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında, ekli listede belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerine anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe AYZ'ın yüksek lisans tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekli listede belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2018

Halil UYUMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TİRYAKİOĞLU -Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c02b-d8cb-3045-9a3f-8d9f kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Veri Toplama Araçları

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okul ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi, okula devam etmenizi sağlayan nedenleri ve öğretmeninizle sınıf ortamında olan ilişkilerinizi anlatan bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin sizlere ne kadar uyduğunu **X** işareti koyarak işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler not amacıyla kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır.

Ayşe AYZ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi PDR Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul:

Sınıf:

Yaş:

Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Daha önce okulunda düzenlenen şenlik, kurs, tiyatro, spor gibi ders dışı etkinliklere katıldın mı?: Evet () Hayır ()

Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1. Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.					
2.					
3. Okulmda kendimi güvende hissediyorum.					
4.					
5.					
6. Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.					
7.					
8.					
9. Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.					
10.					
11.					
12.					
13.					

Okulum ve Ben	Evet	Fikrim Yok	Hayır
1. Okul ile ilgili çalışmalarımı ya da ödevlerimi kendi iyiliğim için yapıyorum.			
2.			
3. Okul ile ilgili ödevlerimi, öğretmenim ve ailem istediği için yapıyorum.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9. Öğretmenlerimin sınıfta anlattıklarını kendi iyiliğim için dinliyorum.			
10.			
11.			
12.			

Öğrenme İklimi Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Öğretmenimin bana sınıfta seçenekler ve fırsatlar sunduğunu düşünüyorum.					
2.					
3.					
4.					
5. Öğretmenim bir şeyleri nasıl yapmak istediğimi anlatırken beni dinliyor.					
6.					