

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Cilt: 13 Sayı: 70 Nisan 2020 & Volume: 13 Issue: 70 April 2020
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581
Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4120>

ERGENLERDE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK VE DERSE KATILMAYA MOTİVE OLMA: OKULA BAĞLANMANIN ARACILIK ROLÜ

ACADEMIC SELF-EFFICACY AND MOTIVATION TO CLASS ENGAGEMENT IN ADOLESCENTS: THE MEDIATING ROLE OF SCHOOL ATTACHMENT

İhsan AKEREN*

Öz

Bu araştırmada akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolü incelenmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmayı ne düzeyde yordadığının incelenmesinin yanı sıra okula bağlanmanın derse katılmaya motive olmayı ne düzeyde yordadığı, son olarak da okula bağlanmanın akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasında aracılık rolünün olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla 388 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Ergenlerde akademik öz-yeterliği ölçmek için Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutu olan akademik öz-yeterlik ölçeği, okula bağlanmayı ölçmek için Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, derse katılmayı ölçmek için Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 Paket Programı ve LISREL 8.80 Programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre akademik öz-yeterliğin okula bağlanmayı ve derse katılmaya motive olmayı anlamlı şekilde yordadığı, okula bağlanmanın derse katılmayı anlamlı şekilde yordadığı ve okula bağlanmanın akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz-Yeterlik, Okula Bağlanma, Derse Katılma, Derse Motive Olma, Derse Katılmaya Motive Olma.

Abstract

In this study, the mediating role of school attachment in the relationship between academic self-efficacy and motivation to class engagement was examined. In addition, it has been investigated to what extent academic self-efficacy predicts motivation to class engagement, as well as the extent to which school attachment predicts motivation to class engagement, and finally whether there is an intermediary role between adhering to the academic self-efficacy and motivation to class engagement. For this purpose, 388 high school students were reached. The academic self-efficacy scale, which is the sub-dimension of the Self-Efficacy Scale for Children, was used to measure academic self-efficacy in adolescents, the School Attachment Scale for Children and Adolescents to measure school attachment, and the motivation to class engagement to measure attendance. SPSS 22.0 Package Program and LISREL 8.80 Program were used to analyze the data. According to the results obtained from the research findings, academic self-efficacy significantly predicted attachment to school and motivation to class engagement, attachment to the school significantly predicted participation in the class, and attachment to the school with academic self-efficacy. it has been shown to have a partial mediating role between motivation to class engagement.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Attachment to School, Attend Class, Motivating Class, Motivation to Engagement Class.

* Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Tercan Meslek Yüksekokulu Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık Bölümü,
iakeren@ebyu.edu.tr



1. Giriş

Okul, günümüz toplumlarının vazgeçilmez kurumlarından biridir. Toplumların okula verdikleri önem, bireylerin daha erken yaşta okula başlamaları, zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmeleri ve uzun yıllar eğitim görmeleri nedeniyle sürekli bir artış eğilimindedir. Ayrıca okullaşma oranlarının da sürekli bir artış eğiliminde olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim kademesinden lisans eğitimine ardından lisansüstü eğitime (yüksek lisans, doktora) devam etme oranlarının da arttığı görüldüğünde okulun bireyler için önemi ve gerekliliği yadsınamaz bir gerçek halini almıştır. Okullar öğrencilerde istedik yönde davranış değişikliği sağlama gibi amaçların yanında, onların akademik, sosyal gelişmelerinin sağlanması gibi amaçlara da sahiptirler. Öğrencilerin okula bağlanmaları okulların bu amaçlarına ulaşmaları için büyük kolaylık sağlamaktadır. Zira öğrenciler okula bağlandıkça daha fazla istedik yönde uyumlu davranışlar sergileyeceklerdir (Maddox ve Prinz, 2003). Öğrencilerin okula bağlılık hissetmelerinde ise öğretmenler ve okul-sınıf ikliminin etkili olduğu bilinmektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002).

Okula bağlanma, duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenleri olan ve en genel anlamda bireyin okula karşı geliştirmiş olduğu duygusal bir bağ olarak tanımlanabilir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Hill ve Werner, 2006). Okula bağlanma kavramının temelini, Bowlby' nin Bağlanma Kuramı oluşturmaktadır. Bowlby (1988), bağlanmayı çocuk ile yetişkin birey (çoğu zaman anne) arasındaki olumlu bağ olarak ifade etmektedir. Öte yandan Bergin ve Bergin (2009), çocukların önce ebeveynlere yönelik, ardından öğretmenlere ve okula yönelik bağlanma geliştirdiklerini belirtmektedirler. Okula bağlanma kavramı, okul hayatından memnuniyeti, okula yönelik duygusal bağları ve okula aidiyeti de kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Ueno, 2009). Blum (2005), okula ait olduğunu hissetmek ve okuldan hoşlanmak, öğretmenlerin destekleyici ve ilgili algılanması, iyi okul arkadaşlarına sahip olmak gibi unsurların öğrencilerin okula bağlanmalarını olan olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öz-yeterlik, ilk olarak Bandura' nın Sosyal Bilişsel Kuramında bahsettiği, bireyin belirli bir konuda başarılı olabilmesi amacıyla gerekli olan çalışmalarını düzenleyip uygulamasına dair inancı olarak tanımlanmaktadır (akt: Canbulat, Cipevizci, Kalfa ve Fahliogulları, 2017). Daha genel bir ifade ile öz-yeterlik, kişinin yapabileceklerine dair sahip olduğu inançlarıdır. Öz-yeterliği akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterlik şeklinde ele alan araştırmalar olduğu da görülmektedir. Akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik beklentilerine ulaşma, akademik konularda başarılı olma ve kendi öğrenme davranışını yönetme becerisini algılamasıyla ilgilidir. Sosyal öz-yeterlik bireyin akranlarıyla olan ilişkilerini ve girişkenlik becerisini ne düzeyde fark ettiği. Duygusal öz-yeterlik ise bireyin olumsuz duygularının üstesinden gelme yeteneğini ne düzeyde algıladığını ifade etmektedir (Telef ve Karaca, 2012). Genel olarak öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye ve başarmaya yönelik eğilimlerinin düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012). Yine öğrencilerden derslerde kullanmaları için kendilerinden istenen özgüveni geliştirebilmeleri için yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları istenmektedir. Ayrıca bireyin yüksek öz-yeterliğe sahip olması, onun eğitim-öğretim sürecinde daha aktif olmasını sağlayacaktır (Çetin, 2009). Öz-yeterlik bireyin motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler, öz-yeterlik düzeyleri yükseldikçe daha zorlu hedefler belirlemede, bu duruma bağlı olarak daha fazla çaba harcamakta, daha sabırlı olmakta, daha az endişelenmekte ve öğrenme etkinliklerine katılmada daha istekli olmaktadır (Schunk, 1990; Awang-Hasim, O'neil ve Hocevar, 2002). Ayrıca genel öz-yeterliğin bir alt boyutu olan akademik öz-yeterliğe yüksek düzeyde sahip olan bireyler de aynı şekilde vermiş oldukları kararlarda daha tutarlı, kendilerine yüksek hedefler belirleyen, akademik etkinliklerde bulunma istekleri fazla, yeni ve zor görevlerde çaba harcamaya istekli ve bunlarla daha kolay başa çıkabilen kişilerdir (Jerusalem, 2002; akt: Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Öğrencilerin akademik anlamda başarıyı yakalamaları, gerek öğrenciler gerekse eğitim kurumlarının ulaşmaları gereken önemli bir amaçtır. Bu amaca ulaşmak için sergilenen davranışlardan biri de ders çalışmaktır. Öğrencilerin ders çalışmada istekli olmaları dikkate alındığında motivasyon (güdülenme) kavramı önem kazanmaktadır. Motivasyon ayrıca öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir faktör teşkil etmektedir, zira öğrencinin bir konuyu öğrenmeye motive olması, tüm davranışlarını o konuda başarılı olmak için düzenlemesi anlamına gelmektedir (Slavin, 2003; Eryılmaz ve Ercan, 2014). Öğrencilerin derse motive olmalarında pek çok faktör etkili olmaktadır. Okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılaması ve onlar için güvenli olması, öğrenmeye yönelik motivasyonu ve derse katılmayı yükseltmekte; tersi durum ise öğrencilerin okula uyum sağlayamamalarına, okulla duygusal bağ kuramamalarına ve nihayetinde okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Eryılmaz, 2013).



Yukarıdaki açıklamalardan görüleceği gibi, akademik öz-yeterlik, okula bağlanma ve derse katılma/motive olma kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye daha ilgili olması, zorlukları sevmesi, görevi tamamlamak için ısrarcı davranması (Osterman, 2000), sınıfta sorular sorarak öğretmenle daha fazla diyaloga girmesi, öğrenmek için fazla zaman harcaması ve coşkunluk göstermesi (Finn ve Voelkl, 1993) onun akademik öz-yeterlikle ve derse katılma davranışlarıyla ilgili özelliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Akademik öz-yeterlik ile okula bağlanma arasındaki ilişkiye bakıldığında, Mengi (2011), lise öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin arttıkça okula bağlanma düzeylerinin yükseldiğini; Canbulat ve diğ. (2017) akademik öz-yeterlik ile okula bağlanma arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğunu; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall (2003) öz-yeterliğin okula bağlılığı yordadığını belirtmektedirler. Akademik öz-yeterlik ile derse motive olma arasındaki ilişkiyle ilgili Bandura (1994 akt: Çetin, 2009), bireyin öz-yeterlik düzeyi düşük olduğunda öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmaktan ve dolayısıyla kendi öğrenmesinde sorumluluktan kaçınacağını; McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham ve Vince (2014), akademik öz-yeterlik inancı ile akademik motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Okula bağlanma ile derse katılma/motive olma arasındaki ilişkiye bakıldığında Hill ve Werner (2006), okula bağlanmanın okula yönelik motivasyonla doğrudan ilişkili olduğunu; Sajjadi ve Kamali (2013), okula bağlanmanın derse yönelik motivasyon üzerinde olumlu ve anlamlı etkisi olduğunu; Eccles (2007), okula bağlılığın başarı motivasyonuna katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaların ortaya koymuş olduğu bulgulara dayanarak akademik öz-yeterliğin hem okula bağlanmayı hem de derse katılmaya motive olmayı artırdığı, ayrıca okula bağlanmanın da derse katılmaya motive olmayı artırdığı, bu durumda akademik öz-yeterliğin okula bağlanma üzerinden derse katılmaya motive olmayı artırdığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Lise öğrencilerin derse katılmaya motive olarak belirli bir başarı elde etmelerinin onların gerek buldukları eğitim seviyesinde gerekse bir sonraki eğitim seviyesinde oldukça belirleyici olması, ayrıca eğitim hayatından sonra mensubu olacakları meslek alanını, kazançlarını, kısaca yaşamlarının yönünü belirleyeceği düşünüldüğünde bu davranışlarını etkileyen değişkenlerin ortaya konması önem arz etmektedir. Bu çalışmada derse katılmaya motive olma davranışı üzerinde etkili olduğu düşünülen akademik öz-yeterlik ve okula bağlanma değişkenlerinin etkili olup olmadıkları ve ne düzeyde etkili olduklarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Çünkü belirtilen değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalar tarandığında bu üç değişkenin birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın diğer amacı: birbirleriyle ilişkili olan akademik öz-yeterlik, okula bağlanma ve derse katılmaya motive olma değişkenleri arasında, okula bağlanma değişkeninin akademik öz-yeterlik ve derse katılmaya motive olma değişkenleri arasındaki aracılık rolünü ortaya koymaktır.

Bu amaçla mevcut çalışmada aşağıda belirtilen dört sorunun yanıtı aranmaktadır:

1. Akademik öz-yeterlik ile okula bağlanma arasında bir ilişki var mıdır?
2. Akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okula bağlanma ile derse katılmaya motive olma arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okula bağlanma değişkeni, akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma değişkenleri arasında aracılık rolüne sahip midir?

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzincan ili Tercan ilçesinde bulunan 5 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören toplam 388 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubunu belirlenirken daha çok sayıda veriye hızlı bir şekilde ulaşabilmek için tesadüfî olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu amaçla Erzincan ili Tercan ilçesinde bulunan 5 lisede öğrenimine devam eden toplam 388 lise öğrencisinin tamamına ulaşılmıştır.



Tablo 1: Ergenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımına İlişkin Tablo

Demografik Değişkenler	N	%
Kız	171	44
Erkek	217	56
Toplam	388	100
Yaş		
14	50	12,9
15	77	19,8
16	96	24,7
17	115	29,6
18	50	12,9
Toplam	388	100
Sınıf Seviyesi		
9	108	27,8
10	91	23,5
11	98	25,3
12	91	23,5
Toplam	388	100

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenlerin akademik öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇİÖZYÖ); okula bağlanma düzeylerini ölçmek amacıyla Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE); derse katılmaya motive olma düzeylerini ölçmek amacıyla Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği (DKMÖ) ve cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi gibi bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır.

2.2.1. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÇİÖZYÖ): Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 14-17 yaş arasındaki ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Telef ve Karaca (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda 21 maddeden oluşmakta, akademik, sosyal ve duygusal alt boyutları 7 şer madde ile ölçülmektedir. Maddeler 5' li likert tipi olup hiç (1), biraz (2), oldukça iyi (3), iyi (4), çok iyi (5) şeklinde puanlanmakta, ölçekten alınabilecek en düşük puan 21; en yüksek puan ise 105' tir. Düşük puanlar ergenlerin düşük öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları, yüksek puanlar ise ergenlerin yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 461' i ilköğretim, 672' si ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 933 ergen üzerinde yapılmış, güvenilirlik katsayısı akademik öz-yeterlik alt boyutu için .84, sosyal öz-yeterlik alt boyutu için .64, duygusal alt boyutu için .78 , geneli için .86' dır. Ölçeğin ilköğretim ve lise öğrencilerinin öz-yeterliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin akademik öz-yeterlik alt ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve χ^2 /sd değeri (311.59/183)= 1.7 olarak hesaplanmış, ölçeğin diğer uyum indekslerinin (RMSEA= 0.043, RMR= 0.078, SRMR= 0.049, GFI= 0.93, AGFI= 0.91, CFI= 0.97) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür.

2.2.2. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE): Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Hill (2005) tarafından geliştirilmiş, Savi (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış, ergenler üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çakar ve Karataş (2017) tarafından yapılmıştır. 14 maddeden oluşan ölçekteki maddeler 5' li likert tipinde olup okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ergenler üzerinde yapılan araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .091 olarak hesaplanmış ve ölçeğin ergenlerin okula bağlanmalarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve χ^2 /sd değeri (391.77/145)= 2.68 olarak hesaplanmış, ölçeğin diğer uyum indekslerinin (RMSEA= 0.066, RMR= 0.031, SRMR= 0.041, GFI= 0.90, AGFI= 0.87, CFI= 0.98) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür.

2.2.3. Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği (DKMÖ): Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği, Eryılmaz (2010) tarafından ergenlerin derse katılmaya motive olma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 19 maddeden oluşan ölçek 4' lü likert tipindedir, ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi, ergenlerin derse katılmaya motive olma düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Derste aktif yaşamak, olumlu duygu ve beden durum içerisinde olmak, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurmak ve derse hazırlık yapmak alt boyutlarından oluşan ölçek, varyansın %64.90' ını açıklamakta olup güvenilirlik katsayısı ise .91' dir. Ayrıca mevcut araştırmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve χ^2 /sd değeri (180.93/73)=



2.48 olarak hesaplanmış, ölçeğin diğer uyum indekslerinin (RMSEA= 0.062, RMR= 0.076, SRMR= 0.046, GFI= 0.94, AGFI= 0.91, CFI= 0.98) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığını incelemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak ilgili hesaplamaya ait sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler ile Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Akademik öz-yeterlik	22,52	5,62	-,18	,12	-,30	,25
Okula bağlanma	50,39	11,67	-,42	,12	-,36	,25
Derse katılmaya motive olma	60,27	10,30	-,70	,12	,75	,25
Toplam				388		

Akademik öz-yeterlik, okula bağlanma ve derse katılmaya motive olma değişkenlerine ilişkin çarpıklık değerlerinin -,70 ila -,18; basıklık değerlerinin -,36 ila ,75 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ila +1,5 arasında olması durumunda dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnik ve diğ., 2007).

3. Bulgular

Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, okula bağlanmaları ve derse katılmaya motive olmaları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlgili analize dair bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Akademik Öz-yeterlik, Okula Bağlanma ve Derse Katılmaya Motive Olmaya İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

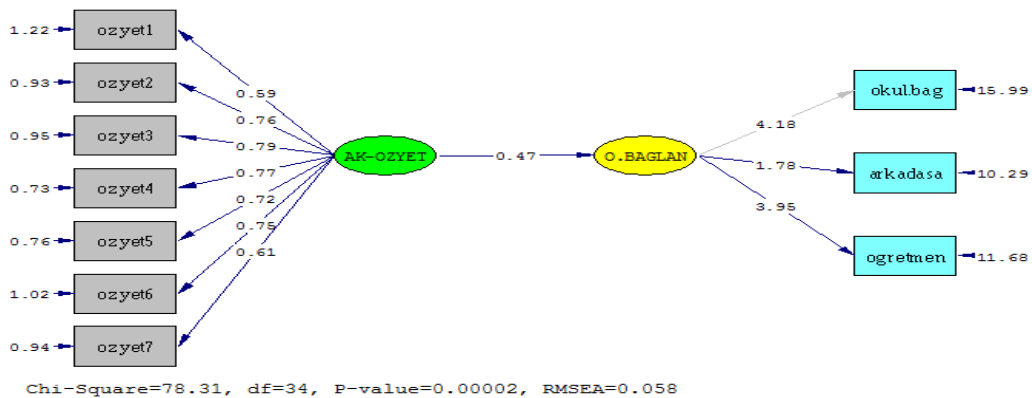
	Akademik öz-yeterlik	Derse katılmaya motive olma	Okula bağlanma
Akademik öz-yeterlik	1		
Derse katılmaya motive olma	,67**	1	
Okula bağlanma	,35**	,43**	1

**p<.01

Tablo 3 incelendiğinde akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasında yüksek düzeyde, okula bağlanma arasında ise düşük düzeyde; derse katılmaya motive olma ile okula bağlanma arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Akademik öz-yeterlik, okula bağlanma ve derse katılmaya motive olma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik yol analizi bulguları aşağıdaki şekillerde verilmiştir.

Şekil 1: Akademik Öz-yeterlik İle Okula Bağlanma Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi

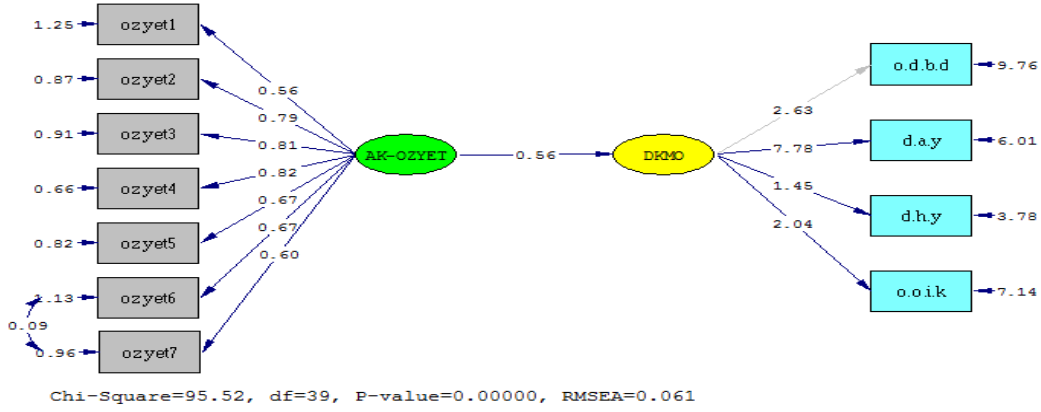


Şekil 1' deki akademik öz-yeterlik ile okula bağlanma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan model test edildiğinde akademik öz-yeterliğin okula bağlanmayı ($\beta= 0.47$, $t= 6.72$) düzeyinde yordadığı görülmektedir.



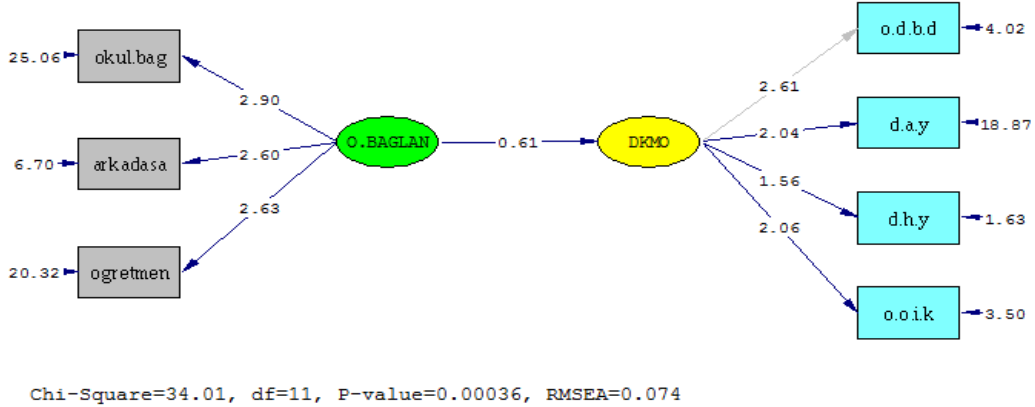
Yapılan basit doğrusal regresyon analizi, akademik öz-yeterliğin okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(1-386)} = 53.03$, $p < 0.01$), modele ilişkin χ^2 / sd değerinin $(78.31/34) = 2.30$ olarak hesaplandığı, ölçeğin diğer uyum indekslerinin ($RMSEA = 0.058$, $RMR = 0.18$, $SRMR = 0.044$, $GFI = 0.96$, $AGFI = 0.94$, $CFI = 0.97$) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca düzeltilmiş R^2 değeri 0.119 olup akademik öz-yeterliğin okula bağlanmadaki varyansın %11.9' unu açıkladığı söylenebilir.

Şekil 2: Akademik Öz-yeterlik İle Derse Katılmaya Motive Olma Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi



Şekil 2' deki akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan model test edildiğinde akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmayı ($\beta = 0.56$, $t = 8.06$) düzeyinde yordadığı görülmektedir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi, akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmayı anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(1-386)} = 311.98$, $p < 0.01$), modele ilişkin χ^2 / sd değerinin $(95.52/39) = 2.45$ olarak hesaplandığı, ölçeğin diğer uyum indekslerinin ($RMSEA = 0.061$, $RMR = 0.75$, $SRMR = 0.038$, $GFI = 0.96$, $AGFI = 0.93$, $CFI = 0.98$) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür. Kabul edilebilir uyum indekslerinin sağlanabilmesi için akademik öz-yeterlik faktörünün 6. ve 7. maddeleri arasında önerilen modifikasyon yapılmıştır. Ayrıca düzeltilmiş R^2 değeri 0.446 olup akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmadaki varyansın %44.6' sını açıkladığı söylenebilir.

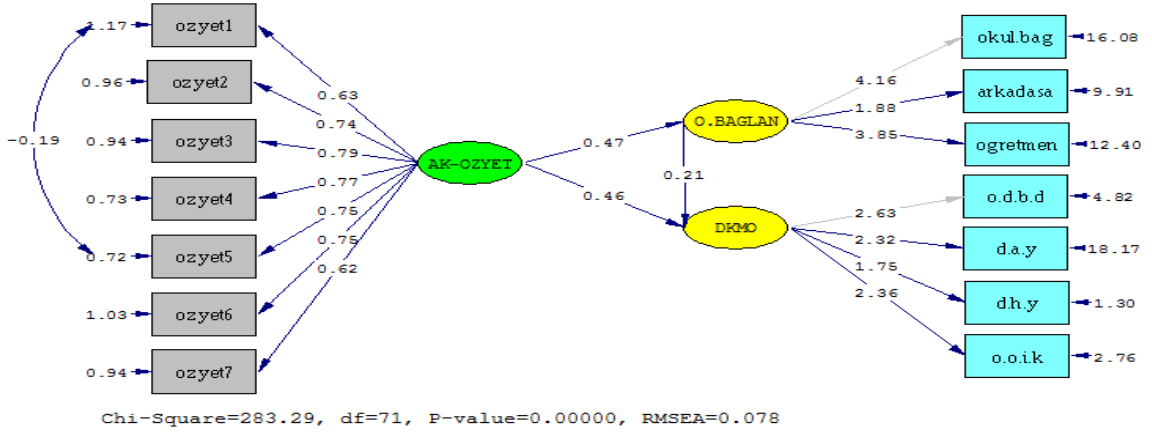
Şekil 3: Okula Bağlanma İle Derse Katılmaya Motive Olma Arasındaki İlişkiye Yönelik Yol Analizi



Şekil 3' teki okula bağlanma ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan model test edildiğinde okula bağlanmanın derse katılmaya motive olmayı ($\beta = 0.61$, $t = 7.65$) düzeyinde yordadığı görülmektedir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi, okula bağlanmanın derse katılmaya motive olmayı anlamlı düzeyde yordadığı ($F_{(1-386)} = 85.934$, $p < 0.01$), modele ilişkin χ^2 / sd değerinin $(34.01/11) = 3.09$ olarak hesaplandığı, ölçeğin diğer uyum indekslerinin ($RMSEA = 0.074$, $RMR = 0.76$, $SRMR = 0.057$, $GFI = 0.98$, $AGFI = 0.94$, $CFI = 0.98$) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca düzeltilmiş R^2 değeri 0.446 olup akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmadaki varyansın %44.6' sını açıkladığı söylenebilir.



Şekil 4: Okula Bağlanmanın Akademik Öz-yeterlik ve Derse Katılmaya Motive Olma Arasındaki Aracılık Rolü



Şekil 4' teki okula bağlanmanın akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki aracılık rolünü ortaya koyan model test edildiğinde okula bağlanma değişkeninin modele dâhil edilmesiyle akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkinin zayıfladığı ($\beta = 0.46$, $t = 6.77$); fakat buna rağmen anlamlı olmaya devam ettiği görülmektedir. Akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkinin 0.56 düzeyinden 0.46 düzeyine düşmesine bağlı olarak okula bağlanma değişkeninin bu ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca okula bağlanma ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkinin de düştüğü ($\beta = 0.21$, $t = 2.25$); ancak anlamlı olmaya devam ettiği görülmektedir. Modele ilişkin χ^2 / sd değerinin $(283.29/71) = 3.99$ olarak hesaplandığı, ölçeğin diğer uyum indekslerinin (RMSEA= 0.078, RMR= 0.58, SRMR= 0.071, GFI= 0.91, AGFI= 0.86, CFI= 0.93) kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür. Kabul edilebilir uyum indekslerinin sağlanabilmesi için akademik öz-yeterlik faktörünün 1. ve 5. maddeleri arasında önerilen modifikasyon yapılmıştır.

Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün kaç olması gerektiği ile ilgili alanyazında farklı öneriler görülmektedir. Bu değer kimi kaynaklarda (Erkorkmaz ve ark., 2013) 2 ila 3 arasında olması gerektiği belirtilirken kimi kaynaklarda ise (Kelloway, 2014; Sümer, 2000) 5' ten küçük olmasının kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada yukarıda verilen dört modelde ki-karenin serbestlik derecesine bölümü kabul edilebilir değerler içerisindedir.

Okula bağlanma değişkeninin akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki aracılık rolünün sınaması SPSS Process eklentisi ile de test edilmiştir. İlgili eklenti Hayes (2017) tarafından bağımsız ve aracı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Yapılan Process analizinden elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4: Okula bağlanmanın akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki aracılık rolünün incelenmesine dair Process Analizi

Akademik öz-yeterlik ve okula bağlanmanın derse katılmaya motive olmaya toplam etkisi						
Etki	s.h.	t	p	LLCI	ULCI	
1.22	.07	17.6629	.00	1.0903	1.3634	
Akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmaya doğrudan etkisi						
Etki	s.h.	t	p	LLCI	ULCI	
1.08	.07	15.2437	.00	.9458	1.2259	
Akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmaya dolaylı etkisi						
	Etki	t	p	Boot s.h.	BootLLCI	BootULCI
Okula bağlanma	.14	5.6949	.00	.0324	.0814	.2065

Process aracılık testi analizine göre bağımsız değişken ile aracı değişken arasında, ayrıca bağımsız değişken ve aracı değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olması gerekmektedir. Ek olarak aracı değişkenin analize dâhil edilmesiyle bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki anlamsızlaşırsa tam aracılık etkisinden; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki anlamlılık ilişkisi düşmesine rağmen devam ederse kısmi aracılık etkisinden söz edilebilir. Öte yandan en düşük ve en yüksek



güven aralığı (LLCI-ULCI) arasında 0 (sıfır) değerinin bulunmaması da aracılık analizinde sağlanması gereken şartlardan biridir.

Tablo 3'e bakıldığında akademik öz-yeterlik ve okula bağlanma değişkenlerinin derse katılmaya motive olmaya toplam etkisinin 1.22 olduğu ve ilişkinin anlamlı olduğu ($t=17.6629$, $p<0.01$), en düşük ve en yüksek güven aralığı arasında 0 değerinin olmadığı (LLCI/ULCI= 1.0903-1.3634) görülmektedir. Tek başına akademik öz-yeterliğin derse katılmaya motive olmaya doğrudan etkisinin 1.08' e düştüğü; ancak anlamlı olmaya devam ettiği ($t=15.2437$, $p<0.01$), en düşük ve en yüksek güven aralığı arasında 0 değerinin olmadığı (LLCI/ULCI= .9458-1.2259) görülmektedir. Okula bağlanma aracı değişkeninin derse katılmaya motive olmaya etkisinin 0.14 olduğu ve ilişkinin anlamlı olduğu ($t= 5.6949$, $p<0.01$) en düşük ve en yüksek güven aralığı arasında 0 değerinin olmadığı (LLCI/ULCI= .814-.2065) görülmektedir.

Öte yandan okula bağlanmanın aracılık rolünün sınındığı Sobel (1982) testi anlamlı çıkararak ($z= 4.50$, $p<0.01$), ilgili değişkenin akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkide aracı olduğunu ortaya koymaktadır

Analizlerden elde edile bulgulara göre okula bağlanmanın akademik öz-yeterlik ile derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkiye dâhil edilmesinin bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki etkisini azalttığı; ancak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamsızlaştırmadığı, bu nedenle kısmi aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir.

4. Tartışma

Bu araştırmada ergenlerde akademik öz-yeterlik, okula bağlanma ve derse katılmaya motive olma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergenlerdeki akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça okula bağlanma davranışlarının da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha alanyazın ve önce yapılan araştırma bulguları ile (Caraway ve diğ., 2003; Mengi, 2011; Canbulat ve diğ., 2017) örtüşmektedir. Akademik öz-yeterliği yüksek öğrencilerin akademik beceri ve beklenti düzeyleri düşünüldüğünde bu öğrencilerin öğrenmeye daha açık, akademik mücadeleye daha istekli oldukları görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak akademik öz-yeterliğin önemli bir bileşeni olan akademik güdülenmeye daha yüksek daha yüksek düzeyde sahip olan bu öğrencilerin okula daha fazla bağlandıkları (Karaşar ve Kapçı, 2016) söylenebilir. Özetle okuldaki akademik faaliyetlerde yeterli olduğuna dair inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlanmada daha istekli olmaları bu inancın beklenen bir sonucudur. Dersini ve sınavları daha iyi çalışan, ödevlerini tamamlamada istekli, akademik çabalarıyla öğretmenini ve ailesini memnun eden öğrenciler, bu çaba ve başarılarının çeşitli şekillerde ödüllendirilmesiyle hem yaşadıkları hazzı sürdürmek hem de sahip oldukları yetkinlik duygusunu devam ettirmek için okul yaşantısının içinde olmak için daha istekli davranacaklardır. Çünkü bu durumun tam tersi yaşandığında, yani öğrencilerin öz-yeterlik algıları düşük olduğunda okula yönelik ilgilerinin azaldığı bilinmektedir (Şahan ve Duy, 2017).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, ergenlerdeki akademik öz-yeterlik düzeyi arttıkça derse katılmaya motive olma davranışlarının da arttığı yönündedir. Alanyazın tarandığında akademik öz-yeterlik ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye dair bulgular farklılık göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğuna dair araştırmalardan biri öz-yeterliğin aracı bir değişken olarak motivasyonu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Zimmerman, Bandura ve Martines-Pons (1992), öğrencilerin kendi kendini düzenleyen öğrenme etkinliklerinin öz-yeterlik üzerinden akademik motivasyonu yükselttiğini ortaya koymuşlardır. Schunk (1991) ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu ve birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini belirtmektedir. Bu iki değişken arasındaki olumlu ilişkinin ortaya konduğu bir diğer araştırmada (McGeown ve diğ., 2014), öz-yeterliğin akademik motivasyonun belirleyicisi olduğu, yine doğrudan karşılaştırma yapılamasa da bazı araştırmalarda akademik öz-yeterlikle benzerlik gösteren akademik benlik kavramının akademik motivasyonu yordamada önemli bir değişken olduğuna dair (Learner ve Kruger, 1997; Zsolnai, 2002) bulgular görülmektedir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Vancouver ve Kendall (2006) öz-yeterlik ile motivasyon ve sınav performansı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu bulgulamışlardır. De Feyter ve diğ. (2012), öz-yeterlik ile akademik motivasyon arasında doğrusal bir ilişkiden farklı olarak daha karmaşık bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Buna göre öz-yeterliğin düşük ve yüksek seviyede olduğu durumlarda akademik motivasyon da düşük olmaktadır. Akademik motivasyonun yüksek olması için öz-yeterliğin orta seviyede olması gerektiği belirtilmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar, yüksek düzeyde öz-yeterliğin motivasyon için her zaman yararlı olmayabileceğini, çünkü öğrencinin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısının, onun derse ve sınava yeterince hazır olduğuna dair yanlış bir inanca sahip olmasına neden olacağını, buna bağlı olarak da akademik motivasyon ve akademik performansın düşeceğini ifade etmektedirler. Söz konusu araştırmanın



ortaya koymuş olduğu bulgu kontrol teorisinin iddiasını güçlendirmektedir. Kontrol teorisi, öz-yeterliğin motivasyon üzerinde olumsuz etkisi olduğunu iddia eder, çünkü bireyin öz-yeterlik algısı sınavlara yönelik algıladığı hazırlık düzeyi ile olumlu ilişkilidir. Algılanan hazırlık seviyesi istenen hazırlık seviyesinin üstüne çıktıkça akademik motivasyonun düşmesi beklenir (De Feyter ve diğ., 2012).

Araştırmanın diğer bulgusu ergenlerdeki okula bağlanma düzeyinin arttıkça onların derse katılmaya motive olma düzeylerinin de artmasıdır. Okula bağlanma ve derse katılmaya motive olma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu iki değişken arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Okula bağlanma değişkeni, okulun kendisine, öğretmene ve arkadaşına bağlanma faktörlerinin toplamını ifade etmektedir. Eccles ve diğ., (1993)' nin öğretmene bağlanmanın akademik motivasyonla ilgili olduğu bulgusuna ek olarak Hill ve Werner (2006), okula bağlanmanın motivasyonla doğrudan ilişkili olduğunu, Learner ve Kruger (1997) ise özellikle öğretmene bağlılığın akademik motivasyonun yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Fischer ve Theis (2014) okuldaki ders dışı etkinliklerin okula bağlanma üzerinden motivasyonu artıracığını ifade etmektedirler. Mouton ve diğ., (1996) okula bağlılık düzeyi düşük öğrenciler üzerinde yapmış olduğu nitel araştırmada bu öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadırlar. Özetle, yapılan araştırmaların ortaya koyduğu bulgulara bakıldığında kendini okula bağlı hisseden öğrencilerin derse katılma davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okula bağlanma kavramının önemli bir boyutunu oluşturan öğretmene bağlanma faktörünün öğrencilerin ders başarılarında belirleyici olduğu da görülmektedir (Hallinan, 2008). Çünkü öğretmeni tarafından övülen ve ilgi duyulan, öğretmeniyle güçlü bağ kuran öğrencinin, okula ve derslerine yönelik ilgisi ve tutumu, aksinin olduğu durumdaki öğrenciden farklılık göstermektedir (Şahan ve Duy (2017). Bu anlamda okula ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Bu araştırmanın son bulgusu okula bağlanma değişkeninin akademik öz-yeterlik üzerinden derse katılmaya motive olmayı kısmi düzeyde yordadığıdır. Bu bulgu, öğrencilerin derse katılma/motive olma davranışları üzerinde akademik öz-yeterliğin tek başına etkili olmadığı, akademik öz-yeterlik düzeyindeki artışın okula bağlanmayı olumlu yönde etkilediği ve okula bağlanma üzerinden derse katılmayı artırdığı anlamına gelmektedir. Bilindiği üzere aracılık etkisi iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamlı düzeyde belirleyen bir durumdur. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin tamamını ya da bir kısmını üstlenen değişken aracı değişken olarak kabul edilmektedir (Lowry ve Gaskin, 2014). Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin aslında üçüncü bir değişken tarafından belirlendiğini ortaya koymak tip 1 hata türünün azaltılması için önem arz etmektedir. Tip 1 hata türü, gerçekte iki değişken arasında bir ilişki olmamasına rağmen araştırmada böyle bir ilişkinin bulgulanmasıdır. Bazen araştırmalarda bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ortaya konduğu; ama aslında bu iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirleyen bir başka değişkenin varlığı gözden kaçabilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma, akademik öz-yeterlik ile derse katılma arasında belirleyici olduğu düşünülen okula bağlanma değişkeninin rolünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Böylece öğrencilerin derse katılma/motive olma davranışları üzerinde hem akademik öz-yeterliğin hem okula bağlanmanın hem de okula bağlanma üzerinden akademik öz-yeterliğin yordayıcı etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular gerek bağımsız değişkenin gerekse aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olduklarını, ayrıca okula bağlanmanın bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi düşürdüğünü göstermektedir. Ancak bu aracılık etkisinin kısmi olduğunun vurgulanmasında fayda görülmektedir.

Bu araştırmanın katılımcı grubunu belli bir sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreye dâhil olan öğrencilerin oluşturduğunun bilinmesi de yine araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilmelidir. Bu nedenle daha sonra yapılacak olan araştırmaların daha geniş bir örneklem grubuyla ve daha farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gruba mensup öğrencilerle yapılması önerilebilir.

Öğrencilerin derse katılma/motive olma davranışlarını artırmak ve böylece akademik başarılarının istendik seviyelere gelmesini sağlamak okul yönetimi ve öğretmenlerin gerçekleştirmek istediği amaçlardan biridir. Bunun yapabilmeleri için öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerektiği de bir gerçektir. Akademik öz-yeterlik ve okula bağlanmanın öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin bilinmesi bu amaca ulaşmada okul yönetimi ve öğretmenlere yol gösterici olabilir. Öğrencilerin akademik bir görevi yerine getirebileceklerine, başarılı olabileceklerine yapılan vurgunun onların akademik öz-yeterliğini yükselteceği dikkate alınmalı, ayrıca öğrencilerin daha katılımcı oldukları, ders dışı etkinliklerinin ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu, kendilerini ait hissettikleri



bir okul ortamının yanında desteklendikleri, korundukları, başarıları övülen bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik düzenleme ve uygulamaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Awang-Hashim, R., O'Neil Jr, H. F. & Hocevar, D. (2002). Ethnicity, effort, self-efficacy, worry, and statistics achievement in Malaysia: A construct validation of the state-trait motivation model. *Educational Assessment*, 8(4), 341-364.
- Bergin, C. ve Bergin, D. (2009). Sınıfta bağlanma. *Eğitim psikolojisi incelemesi*, 21 (2), 141-170.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. *John Hopkins Bloomberg School of Public Health*. Baltimore, MD.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Tavistock.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahliogulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 105-123.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Çakar, F. S., & Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 130-141.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The elementary school journal*, 93(5), 553-574.
- Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 665-691). Guilford Press.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Eryılmaz, A. (2010). Okulda motivasyon ve amotivasyon ölçeklerinin geliştirilmesi. *XVI. Ulusal Psikoloji Kongresi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25).
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2014). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 34-40.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fischer, N. & 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.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 81(3), 271-283.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Karaşar, B. ve Kapçı, G. E. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 21-42.
- Kelloway, E. K. (2014). *Using Mplus for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage Publications.
- Learner, D. G. & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485-492.
- Lowry, P. B. & Gaskin, J. (2014). Partial least squares (PLS) structural equation modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: When to choose it and how to use it. *IEEE transactions on professional communication*, 57(2), 123-146.
- Maddox, S. & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H. & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Sajjadi, K. M. S. E. & Kamali, M. (2013). The relationship between school connectedness components and academic achievement mediated by academic motivation. *American Journal of Life Science Researches*, 1(1).
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 1-11.



- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz-yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187.
- Ueno, K. (2009). Same-Race Friendships and School Attachment: Demonstrating the Interaction Between Personal Network and School Composition 1. In *Sociological Forum* (Vol. 24, No. 3, pp. 515-537). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational psychology*, 22(3), 317-329.