



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRETMENE GÜVEN
İLE OKUL MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Nazlıcan GÜLDİKEN

Mardin 2023

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRETMENE GÜVEN
İLE OKUL MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Nazlıcan GÜLDİKEN

TEZ Danışmanı

Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT

Mardin 2023

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEZ ONAYI

Anabilim Dalımız 20808009 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN’in hazırladığı **“ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ”** başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03/07/2023 Pazartesi günü saat 14:00’da yapılmış, tezin onayına oy çokluğu/oybirliğiyle karar verilmiştir.

Danışman Prof.Dr. Vahap ÖZPOLAT	İmza
Üye Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK	İmza
Üye Dr. Öğr. Üyesi Yahya ŞAHİN	İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu’nun/...../20.... tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../.... /20...

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmasında kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/ kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Nazlıcan GÜLDİKEN

31/07/2023

ÖZET

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖĞRETMENE GÜVEN İLE OKUL MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nazlıcan GÜLDİKEN

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul kademelerinde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 1192 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf seviyelerine ilişkin bilgiler 'Kişisel Bilgi Formu' aracılığıyla toplanmıştır. Verileri toplama aracı olarak ise araştırmaya katılan öğrencilere Öğretmene Güven Ölçeği ve Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizde ilk olarak betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ve okul motivasyonlarının yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları; ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ve okul motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmene güvenin ve okul motivasyonlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre, öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenlere güvenleri ve okul motivasyonları azalmıştır. Sınıf seviyelerine göre ise öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmenlerine güveni azalırken, okul motivasyonlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güveni ile okul motivasyonları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin öğretmene güveni arttıkça okul motivasyonlarının arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Ortaokul Öğrencileri, Okul Motivasyonu, Öğretmene Güven.

ABSTRACT

EDUCATIONAL PROGRAMS AND TEACHING

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' TRUST IN TEACHERS AND SCHOOL MOTIVATION

Nazlıcan GÜLDİKEN

The aim of this study is to investigate relationship between middle school students' trust in teachers and school motivation. The sample of the research consisted of 1192 students who were determined via simple random sampling method, study at the official middle school levels affiliated to the Ministry of National Education in the Viranşehir district of Şanlıurfa province in 2022-2023 academic year. In the study, The relational screening, one of the quantitative methods, was used. Data about the gender, age and grade levels of the students was collected through the 'Personal Information Form'. A “Student Trust in Teacher Scale” and A “School Motivation Scale for Middle School Students” were applied as measurement instruments. SPSS program was used for data analysis. In the analysis, firstly, descriptive statistics were carried out. Independent groups t-test and one-way anova were applied to determine whether middle school students' trust in teachers and school motivations differ according to their age, gender and grade level. The Pearson correlation analysis was applied to determine the relationship between middle school students' trust in teachers and school motivation. Findings of the research have revealed that middle school students have high teacher trust and school motivation. It has been concluded that girls have more trust in teachers and school motivation than boys. According to the age variable, as the age of the students increased, their trust in teachers and school motivation decreased. According to the grade levels, as the grade level of the students increased, their trust in their teachers decreased, but no significant difference was found in their school motivation. In addition, a positive moderate significant relationship was found between the trust middle school students in their teachers and their school motivation. The results show that as students' trust in teachers increases, their school motivation increases.

Keywords: Education, Middle School Students, School Motivation, Trust in Teachers.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tez yazma sürecim boyunca her konuda önerileri ve teşvikleri için değerli hocam Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm desteğiniz ve yardımlarınız için sağ olun.

Yüksek lisans eğitimimin ilk senesinde beni İstatistik dersiyle tanıştıran ve tez yazım sürecimde destekleri için Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım andan sonuna kadar her seferinde yardım ve önerileriyle bana yanımda olduğunu hissettiren Öğr. Gör. Kadriye Selin BUDAK'a teşekkür ediyorum.

Tüm bu süreçte kaygılarımı anlayan ve her konuda desteğini esirgeyemen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Mesafeleri anlamsız kıldınız ve beni her zaman yapabileceğime inandırdığınız için teşekkürler.

Son olarak da bu hayattaki en büyük şansım olan ve bugün ben olmamı sağlayan benim değerli ailem GÜLDİKENLER en özel teşekkürler sizlere. Bana deneyimiyle ve sakinliğiyle yol gösteren babam Abdullah GÜLDİKEN ve hayallerimin peşinden giderken hep yanımda olduğunu hissettiren canım annem Ayşen GÜLDİKEN, varlığından gurur duyduğum canım kardeşim Ozan GÜLDİKEN iyi ki benim ailemsiniz. Sizlerin desteğiyle başardım.

Nazlıcan GÜLDİKEN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
1.1. Kuramsal Çerçeve	11
1.1.1. Güven	11
1.1.1.1. Güvenin önemi	13
1.1.1.2. Güvenin boyutları.....	15
1.1.1.2.1. Yardımseverlik	15
1.1.1.2.2. Güvenirlik	16
1.1.1.2.3. Uzmanlık	16
1.1.1.2.4. Dürüstlük.....	17
1.1.1.2.5. Açıklık.....	17
1.1.1.3. Örgütsel güven kavramı	18
1.1.1.4. Örgütsel güvenin önemi	20
1.1.1.5. Eğitim örgütlerinde güven.....	21
1.1.1.6. Öğretmene güven	25
1.1.2. Motivasyon.....	28
1.1.2.1. Motivasyonun özellikleri	30
1.1.2.2. Motivasyon kuramları	31
1.1.2.2.1. Davranışçı kuram	31
1.1.2.2.2. Bilişsel kuram.....	31
1.1.2.2.3. Hümanist kuram	32
1.1.2.2.4. Sosyal–bilişsel kuram.....	32
1.1.2.2.5. Öz belirleme kuramı.....	32
1.1.2.3. Okul motivasyonu	34
1.1.2.4. Okul motivasyonunu etkileyen faktörler	37
1.1.2.4.1. Öğrenci.....	38
1.1.2.4.2. Öğretmen.....	38
1.1.2.4.3. Öğrenme ortamı	39

1.2. İlgili Araştırmalar.....	39
1.2.1. Öğretmene güven ile ilgili araştırmalar.....	39
1.2.2. Okul motivasyonu ile ilgili araştırmalar.....	42
İKİNCİ BÖLÜM.....	46
YÖNTEM	46
2.1. Araştırmanın Modeli	46
2.2. Evren ve Örneklem	46
2.3. Veri Toplama Araçları	48
2.3.1. Öğretmene güven ölçeği	48
2.3.2. Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği.....	49
2.3.3. Kişisel bilgi formu.....	50
2.4. Veri Toplama Süreci	50
2.5. Verilerin Analizi	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	54
BULGULAR.....	54
3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	54
3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	54
3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	55
3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	58
3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	62
SONUÇ	64
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	85
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Örneklemdeki öğrencilerin demografik bilgileri	48
Tablo 2.2. Ölçeklerin ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri .	51
Tablo 2.3. Araştırmanın alt problemleri ve veri analiz yöntemleri.....	52
Tablo 2.4. Ölçek puanlarının değerlendirme puan aralıkları	53
Tablo 3.1. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	54
Tablo 3.2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	55
Tablo 3.3. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni T- Testi sonuçları.....	56
Tablo 3.4. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri.....	56
Tablo 3.5. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ANOVA sonuçları	56
Tablo 3.6. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri.....	57
Tablo 3.7. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ANOVA sonuçları	57
Tablo 3.8. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu T-Testi sonuçları.....	58
Tablo 3.9. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu betimsel istatistikleri.....	59
Tablo 3.10. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ANOVA sonuçları	60
Tablo 3.11. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri.....	60
Tablo 3.12. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ANOVA sonuçları.....	61
Tablo 3.13. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki korelasyon analizi sonuçları	62

GİRİŞ

Bilgi ve değişimle küreselleşen 21. yüzyıl dünyasında eğitim, insanların hayatında vazgeçilmez bir noktaya gelmiştir. Aynı doğrultuda küreselleşmenin etkisiyle gelişime uğrayan bilgi ve teknolojiler eğitimin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gömleksiz ve Kılınç, 2012). Eğitim geleneksel anlayıştan uzaklaşıp çağdaşlaşma sürecine girmiştir. Eğitim süreci; küreselleşmeyle birlikte yaşam boyu öğrenmeyi, bilgili bir birey olmayı ve bilginin anlamını bilmeyi, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanıp üretmeyi ve bilgiyle yaşamayı sağlamaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Eğitim ve öğretim sürecinin değişmeyen iki ana ögesi öğretmen ve öğrencidir. Öğretmen, eğitim sürecinin mimarı ve sürecin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Çelikten ve ark., 2005; Soysal, 2021). Nitelikli öğretmenler başarılı okulların temel taşıdır çünkü öğrencilerin kendi başarılarının olasılığına inanmalarını sağlarlar. Hızla değişen dünyayı hedef alan eğitim anlayışı klasik öğretmen merkezli sınıf iklimlerinden uzaklaşıp yerini öğrenci merkezli sınıf iklimlerine bırakmıştır. Öğretmenin görevi de artık bilgiyi doğrudan öğrencinin önüne sunmak değil, değişen ve gelişen bilgiye ulaşmasını ve öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmen, öğrencileri sadece akademik açıdan desteklemez, bireysel farklılıklara saygı duyan bir birey olarak yetiştirir ve onları sosyal, duygusal açıdan destekler (Sever ve ark., 2018). Öğrencilerin sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerilerinin desteklendiği etkili okullar, okul iklimlerinde en üst düzey öğrenme ortamları yaratır.

Problem Durumu

Eğitim, toplumun en önemli değerlerinden biridir. Toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde büyük rol oynar. Toplumun en küçük parçası olan bireyi şekillendirerek ülkenin geleceğini şekillendirir. Bu yüzden her bireyin farklı bir kişilik olduğunu kabul ederek okullarda öğrenci merkezli sınıf iklimleri oluşturulmaktadır. Öğrencinin merkeze alındığı sınıf iklimlerinde öğrenciler; kendi kişilik özelliklerinin farkına varabilmekte, kendi gelişimi için öğretmenle iş birliği yapmaya hazır olmakta, kendini gerçekleştirebilmek için hedefler koymakta, analiz sentez gibi üst düzey düşünme

becerilerini geliştirebilmekte ve okul paydaşlarıyla iş birliğine açık olmaktadır (Kızılcı, 2007). Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkilerini artırmaktadır ve öğretmeni öğrenme ortamına daha çok dahil etmektedir. Öğretmen, öğrenme sürecinde ve iklimlerinde, istenmedik davranışları ve ihtiyaçları en iyi gözlemleyen kişidir (Maden ve ark., 2011). Öğretmenlerin bu doğrultuda bütünleştirici politikayla yürüttüğü eğitim süreçlerinde öğrenciler kendilerini okulun bir parçası olarak görmektedir. Ayrıştırmanın olmadığı sınıf iklimlerinde, öğretmen öğrencilere her bireyi farklı özellikleriyle kabul ettiğini ve onları her konuda teşvik etme gayretinde olduğu mesajını vermektedir.

Okulun parçası olmak ve ayrıştırılmamak öğrenciler için okul paydaşlarına güven anlamına gelmektedir. Okul iklimlerinde güven; öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan kendilerini özgür hissetmesidir. Özgürlük hissiyle, öğrenci kendini ve fikirlerini rahatça ifade edebilmede ve bilgiyi özümsemeye ve yeniden organize etmeye daha başarılı olmaktadır (Akbaş, 2005). Güven, öğrencilerin sevildiklerini hissettikleri ve sergileyeceği herhangi bir davranıştan dolayı korkmadıkları sınıf ortamları oluşturmaktadır. Güven hissi öğrencinin motivasyonunu ve başarısını artırmaktadır. Kendilerini güvensiz okul iklimlerinin bir parçası olarak gören öğrenciler; motivasyon, hoşgörü ve merhametten eksik kalırlar (Menteş, 2011). Öğrenciler için okulda karşılaştıkları sorunlarla baş etmede motivasyon kaynağının güven ilişkileri olduğu bilinmektedir. Bu birbiriyle ilişkili güven ve motivasyon olgusunun olduğu sınıf iklimlerinde öğrenci-öğretmen ilişkileri daha yapıcı ve daha güçlüdür. Öğrencilerin öğretmenlerine olan güveni, hem öğrencilerin öğretmenlerden gelen davranışları ve mesajları yorumlama şeklini hem de öğretmenin adaletine olan güvenlerini etkiler.

Bireyler yaşamlarının her sürecinde diğer insanlarla etkileşim halindedir. Sosyal etkileşimi etkileyen olumlu ya da olumsuz birçok faktör vardır. Güven bu faktörlerin en önemlilerinden biridir. Bireyleri psikolojik olarak bir arada tutan güven, bireylerin iletişim süreçlerinin merkezindedir ve bireylere zarara uğramayacakları hissini verir (Ünsal, 2004). Bu hisle, bireyler; yiyeceklerini ve ilaçlarını yetiştiren insanlara, evlerini inşa eden ustalara, yatırım yaptıkları bankalara ve yönetimi sağlayan devlete güven duygusu besler. Güvenin iş birlikli ortamlar yarattığı, bilgi paylaşımını sürekli hale getirdiği, ilişkileri olumlu yönde geliştirdiği, dürüstlüğü arttırdığı, karşılıklı yargılamayı azalttığı, çatışmayı azaltma ve sorunlarla başa çıkabilme becerilerini geliştirdiği söylenmektedir.

Güven kavramı birçok anlama gelmektedir. Tarih, eğitim, sosyoloji, hukuk, ekonomi, psikoloji, politika ve bilim gibi farklı alt disiplinler tarafından çok boyutlu kavram olan güveninin tanımı, içeriği, önemi ve boyutları araştırılmaktadır. Her disiplin güvenin ne olduğunu kendine göre tanımlamaktadır fakat kesin bir tanımını yapmak zordur. Çünkü güven karışık ve soyut bir kavramdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1999). Baier (1986) havayı azaldığında ya da kirlendiğinde fark ettiğimiz gibi güveni de ancak kaybettiğimiz zaman değerini anlarız şeklinde tanımlamıştır (Mitchell ve ark., 2016). Maslow’a göre güven fizyolojik ihtiyaçlardan sonra ikinci ana ihtiyaç olarak gelir. Kendini güvende hissetmeyen bireyler; ait olma, sevgi gibi yüksek düzeyde ihtiyaçlarını karşılayamaz ve son basamak olan kendini gerçekleştirme ye ulaşamaz.

Bireylerin ilişkilerinde birbirine bağlı olduğu karmaşık toplumlarda işleyişin ana unsuru güvendir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000a). Okullar da bu toplumsal işleyişin en önemli öğelerinden biridir. Güven, okul iklimi, öğrenme, öğretme ve rehberlik gibi eğitimle alakalı ana unsurları beslediği için okullarda mükemmeliyetçiliği destekler. Okullardaki etkililik ve başarı çoğunlukla öğretmen ve öğrenci arasındaki güvene bağlıdır. Çünkü öğretmen ve öğrenciler hayatlarının çoğunu okulda geçirmekte ve eğitim-öğretim sürecinde bir sürü paylaşımda bulunmaktadır. Öğretmenlerin, istenilen kazanımları ve hedefleri öğrencilere aktarabilmesi için okul ortamlarında karşılıklı güvene ihtiyaç vardır (Soysal, 2021). Güven ortamı yaratılamazsa kazanımlara ve istenilen hedeflere ulaşılamaz. Öğretmenler de üzerlerine düşen görevleri tamamlamakta eksik kalırlar ve hedeflerin belirlenmediği okul iklimlerinde başarıdan söz edilemez.

Okullar sosyal bir örgüttür ve toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Güven olgusu eğitim örgütleri için oldukça önem arz etmektedir. Öğretimin niteliğinin artması, paydaşlar arasındaki ilişkilerin güçlü olması, öğrencilerin başarısının artmasında rolü vardır. Okulların merkezlerinde bireyler ve gelişimleri oldukları için eğitim-öğretim sürecinde tüm paydaşlar arasındaki güven sağlanmalıdır. Güven merkezli okul kültürleri, samimi ve tutarlı öğretmen-öğrenci ilişkileri için çok önemlidir (Mitchell ve Forsyth, 2004). Güvenilir sınıf iklimleri sağlanması için öğretmenlerin yardımsever, dürüst, tutarlı gibi olumlu davranışlar sergileyen bir tutum içinde olarak öğrencilere örnek olmalıdır (Menteş, 2011). Bu tür istendik davranışların öğrenciler üzerinde büyük ölçüde etkisi vardır. Öğretmenlerin sergiledikleri örnek davranışlar öğrencilerin güvenli ilişkilerin nasıl olması gerektiğini öğrenmesine ve kendi hayatlarına daha kolay bir şekilde

uyarlamasına yardımcı olmaktadır. Sınıf iklimlerinde istendik ve olumlu davranışların yokluğu, güven hissinin ve etkili öğrenme sürecinin oluşmasına engel olacaktır.

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmesinde öğretmenlerine karşı duydukları güven duygusu etkilidir. Öğrenciler kendilerini güvende hissettiklerinde, zorluklar karşısında hemen yılmazlar ve sınıfta daha fazla çaba gösterirler. Anderson (2009)'a göre problem çözme becerisi; tahmin etme, analiz etme, akıl yürütme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler içerir. Bu noktada öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki çok önemlidir. Güven duygusu beslenen sınıf iklimlerinde öğrenci her türlü yeni öğrenme becerilerine ve stillerine açıktır. Öğrenciler kendilerinin başarılı olma yeteneklerine inanır ve akademik olarak da motive olurlar. Fakat öğrenciler öğretmenin güvenini az hissettiği ya da risk içeren ortamlarda derste söz hakkı bile almak istemez (Menteş, 2011; Maele ve ark., 2014).

Motivasyon, bireylerin hayatlarının yönünü değiştiren ve davranışları üzerinde önemli etkisi olan bir kavramdır. Motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi için harekete geçmesi ve hedefine giden yolda tüm yolları deneme inancıdır (Özbulat, 2020). Bir şeyi başarmak için bireylerin güdülenmesini sağlayan bir yöntemdir. Çünkü bireylerin bir şeyler yapmak için harekete geçmesi güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006). Bireyler bu inançlı yollarda motive bir şekilde ilerleyebilmesi için kendilerini özgür hissetmelidirler.

Motivasyon ayrıca biyolojik olarak bir ihtiyacı veya psikolojik isteği yerine getirmek için bireyi adım attıran bir kavram olarak tanımlanmıştır (Esichaikul, 2012). Bireylerin motive olması amaçları doğrultusunda harekete geçmesini hızlandırır ve bireylerin hayatlarını yönlendirir. Belirlenmiş hedeflere erişebilmek için adım attıran, ivme kazandıran güç olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinin istendik yönde gerçekleşebilmesi için motivasyon temel öğelerden biridir. Motivasyon, öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili bir kavramdır (Acat ve Demiral, 2002). Çünkü öğrenme süreçlerinin amaçlara ulaşabilmesi için çaba ve farkındalık gerektirdiği söylenmektedir (Slavin, 2013). Bu farkındalık okul ortamlarında öğrencilerle zamanlarının çoğunu geçiren öğretmenlere düşmektedir. Öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için öğrencileri motive edecek çalışmaların bilinmesi, bu doğrultuda sınıf iklimleri oluşturulması ve eğitim- öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Motivasyon; okul ortamlarında öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istendik hedeflere ulaşmada hızı belirleyen en önemli kaynaklardan biridir (Akbaba, 2006). Motive olmuş öğrenciler yaptıkları davranışların sorumluluklarını alırlar ve istendik yönde olması için süreçte çabalarlar. Öğrencilerin motivelerinin kaynakları öğrenme süreçlerinde içsel ve dışsal olabilir. Eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için kaynaklardan biri yeterlidir.

Motivasyon içsel ve dışsal kaynak olmak üzere iki şekilde vurgulanabilir. Bireyin aktiviteyi gerçekleştirirken ilgisini çekmesi ya da aktiviteden doyum sağlaması içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Aslan ve Doğan, 2020). Davranışın aktivenin sonucunda elde edeceği faydaya göre gerçekleştirilmesi ise dışsal motivasyon olarak tanımlanır. Birey davranıştan elde edeceği doyuma odaklanmak yerine davranışın sonucunda ceza almamak için davranışlarına yön verir. Bireylerin davranışlarında içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının bütün olarak ya da ayrı ayrı etkisi görülebilir (Barrett ve ark., 2005).

İçsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin sorunlarla başa çıkma becerileri yüksektir ve sorunların üstesinden gelmeyi tercih ederler, düşük olan öğrenciler ise etkinlikleri dışarıdan izlemeyi ya da katıldığı etkinlikten küçük bir sorunda ayrılmayı tercih ederler. Motive kaynağı içsel olan öğrenciler, yapılan etkinliklere tamamen kendi içinden geldiği için katılır (Ergin ve Karataş, 2018; Yaşar, 2019). Bu durum etkili öğrenme ortamlarına hazırlar ve akademik başarılarının yüksek olmasına yardımcı olur. Öğretmenler ise okul kültürlerinde sadece akademik çalışmaların yeterli olmayacağını, öğrencilerin bu süreçte çalışmaları yürütebilmek için içsel motivasyona ihtiyaç duyacaklarının farkında olmalıdırlar.

Dışsal motivasyonu yüksek olan öğrenciler, gerçekleştirilen etkinlik sürecinde zevk almak yerine etkinliğin sonucunda elde edecekleri ödüle bakarlar. Bu motivasyon kaynağında, oluşturulan sınıf iklimleri ve öğretmen tutumları önemli rol oynar. Sınıftaki her bir öğrencinin farklı farklı öğrenme ihtiyaçları vardır ve bunların öğretmen tarafından iyi bilinmesi gerekir. Böylece öğrencilerin etrafından öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar uzaklaşacaktır. Olumlu bir eğitim-öğretim çevresi, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını bilmekten geçer.

Öğrencilerin gelişimlerinde en önemli faktörlerden biri motivasyondur. Öğrencilerin motive olmasında ise en önemli rol öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları

sınıf iklimleri ve davranışlarıdır (Sürücü ve Ünal, 2018). Sınıf iklimleri öğrenciler için tehdit unsurları içeriyorsa, samimilikten uzak ve düzensiz ise öğrenciler okul kültürlerinden uzaklaşır ve öğrenme süreçleri güçleşir. Öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz öğrenme atmosferi istenmeyen davranışlara ve motivasyonlarının düşmesine neden olur. Öğrencilere söylenen herhangi bir söz ya da gösterilen küçük olumlu bir davranış hemen motive olmalarını sağlar (Özbulat, 2020). Öğrenmeye ve istedik davranış göstermeye olumlu tavır sergilerler. Öğretmenlere bu noktada düşen görev sınıf iklimlerinde gerçekleşen öğrenme sürecini dinamik tutup öğrencilerin ilgilerini çekmeye çalışmaktır.

Öğrenmenin etkili, sürekli ve başarılı olabilmesinin en önemli ön koşullarından biri öğrenci motivasyonudur. Motivasyonu sağlanmayan öğrencilerden istenilen hedeflere ulaşmak için çaba göstermesi beklenemez. Öğrencilerin yeteneklerinden, bireysel özelliklerine, sınıf ortamlarına ve kullanılan materyallere, öğrenme süreciyle ilgili inanç ve tutumlara kadar öğrencinin motivasyonu ele alınabilir. Tüm eğitim süreçleri ve yapılan aktiviteler öğrenci motivasyonlarına göre şekil alır. Bunun nedeni motivasyonun hem öğrenme başlamadan önce yeni bilgilerin öğrenilmesinde hem de önceden öğrenilen bilgilerin öğrencilerin sürece uygulayabilme becerisinde gizlidir (Bayraktar, 2015).

Öğretmenler, öğrencilerinin yaşamlarındaki en önemli etkilerden birini temsil eder. Öğrencilerin davranışı öğretmenleriyle olan ilişkilerine dayanır. Öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme sürecini en üst düzeye çıkarmak için iletişim kurduğu her öğrenciyi tanınması ve anlaması esastır. Çünkü öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında iletişim ve takım çalışması gereklidir (Atik, 2016). Öğretmen ve öğrencilerin iletişim kurabilmesi için çalışırken ortak bir zeminde buluşup güven inşa etmesi gerekmektedir. Güven, öğrencilerin sınıf içinde konforunun artmasına neden olacaktır. Bu konfor hissi, öğrenci-öğretmen etkileşimini artıracak ve karşılığında öğrencilerin başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkisi olacaktır.

Eğitim ve öğretim sürecinin olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için öğretmene güven ve okul motivasyonu olgularının önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler açısından bu iki olgu arasında ilişki olduğundan da söz edilebilir. Alanyazında birçok araştırma bulunmasına rağmen, ortaokul öğretim kademesinde farklı yaş grupları öğrencilerinin öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki ilişkisinin

incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmada ortaokul öğrencileri için ikisi arasındaki ilişki araştırılmak istenmiştir.

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler

Araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap bulunmaya çalışılacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenmesi ile okul motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Öğrenciler hayatlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin başlangıcından en son meslek sahibi olana kadar her kademedede geçirmesi gereken yoğun bir tempoyla karşı karşıyadır (Özdemir, 2015). Bu süreçte geçer not alması gereken sınavlar, tamamlaması gereken ödevler ve alması gereken sorumluluklar vardır. Bu araştırmanın odak noktası olan ortaokul kademesi, soyut düşünme becerilerinin gelişmesi, hedef belirleme ve karar verme, eğitim hayatları için plan oluşturma gibi çoğu noktada hayatlarının önemli evresindedirler (Yaşar, 2019).

Yoğun temponun olduğu eğitim-öğretim süreci ön ergenlikle birleşince öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri etkilenir. Bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutları olan motivasyon, bireylere hedeflerini gerçekleştirmek için enerji verir.

Motivasyon kaynaklarının hayat boyunca değiştiğini vurgulayan Tulunay-Ateş (2016)'e göre okul öncesinde bu kaynak aile iken okulla birlikte öğretmen olmuştur. Öğretmen- öğrenci arasında gelişen destekleyici ve olumlu ilişki, öğrencinin sağlığını, derse katılımını, başarısını ve motivasyonunu etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerle okul iklimlerinde en çok vakit geçiren bireylerdir. Öğretmenler her bir öğrencinin özelliklerini, ihtiyaçlarını analiz ederek öğrenme ortamlarını o doğrultuda hazırlamalıdır (Emir ve Kanlı, 2010). Öğrenciler kendi ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan sınıflarda güvenli hissederler. Öğrenciler kendini güvende hissetmezse öğrenmeye karşı güdülenemezler.

Öğretmen-öğrenci arasındaki güven etkili ve gelişen sınıf iklimleri için önemlidir. Öğrencilerin akademik riskler alabilmesi ve öğrenmelerinin artabilmesi için öğretmenlerine güvenmeleri gerekmektedir (Dunford, 2010). Öğrenciler öğretmene güvenip öğretmenlerle birlikte yeterli bir sürede çalıştıklarında, sınıf iklimlerinde de güvenilir bir ortam oluşur. Güvenilir sınıf iklimleri, öğrencilere kendilerine rahatça ifade edebilecekleri, yeteneklerini keşfedip paylaşabilecekleri, bütünleştirici ve destekleyici bir ortam sunar. Öğrenciler böylece sadece akademik açıdan değil bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak da gelişime açık olacaktır.

Proje tabanlı, iş birlikli, probleme dayanıklı öğrenme gibi öğrenci odaklı ders planlarının gerçekleştiği sınıflarda öğrencilerin üst düzey becerileri gelişir (Bayrakçeken ve ark., 2015). Bu tür öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerin öğretmene ve sınıf iklimlerine güveni olması ve ders süresince gerçekleştirebilecek riskleri karşılayabilir olması gerekmektedir. Öğrenciler, kendilerini motive ve güvende hissettikleri sınıf ortamlarında geleneksellikten çıkıp modernleşen eğitim sisteminin gerektirdiği çoğu beceriyi kazanacaktır. Daha özgüvenli, iletişime ve gelişime açık çağın gerektirdiği aktif sosyal bireyler haline gelecektir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Alanyazında öğretmene güven ve okul motivasyonu ölçmek için yapılandırılmış ölçekler bulunmaktadır. Her iki kavram başka kavramlarla ilişkilendirilip detaylı bir şekilde incelendiği görülmektedir. Okulöncesi,

ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için ayrı ayrı farklı araştırmalar bulunmaktadır. Fakat ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğretmene güven ve okul motivasyonu kavramları hakkında yapılacak yeni araştırmalara da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemi, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde bulunan MEB’e bağlı ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmene Güven Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Örneklemi oluşturan ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarının belirlenmesinde kullanılan “Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği” ile ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenlerinin ölçülmesinde kullanılan “Öğretmene Güven Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ölçekteki maddeleri doğru ve samimi yanıtladıkları sayıltısından hareket edilmiştir.

Tanımlar

Güven: Güven, bireyin başkalarının sözleri, eylemleri ve kararlarına dayalı olarak inanması ve hareket etme istekliliğidir (Lewicki ve Wiethoff, 2000).

Öğretmene Güven: Okul kültürlerinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal bağ olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin öğretmenini takip etmeye değer olduğuna dair algısıdır. Öğrencilerin öğretmenleriyle arasında oluşan bağımlı ilişkilerinde öğrencinin aldığı risktir (Mitchell ve ark., 2016).

Motivasyon: En geniş tanımıyla motivasyon, bireyleri belirli hedefler için davranışa iten güçtür (Akbaba, 2006).

Okul Motivasyonu: Öğrencilerin okul iklimlerinde eğitim-öğretim süresince gerçekleşen okulla ilgili her türlü kavramlara ve aktivitelere katılım istekliliğidir (McInerry ve Ali, 2006).



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Güven

Güven kavramı alanyazında sosyoloji, ekonomi, psikoloji, tarih, politik ve antropoloji gibi farklı alt disiplinler tarafından tanımlanmıştır. Çünkü bireyler ve toplumların kurduğu ilişkiler için en başta gelen unsurlardan biri güvendir (Göktürk, 2017). Her disiplin güven kavramını farklı şekilde açıklamaktadır. Bu yüzden ortak bir tanıma ulaşmak güçtür. En geniş anlamıyla güven, doğruluğa ve dürüstlüğe dayanan kavram olarak nitelendirilmiştir (Demircan ve Ceylan, 2003; Sütçü ve Oral, 2019). Güven, başarılı kişiler arası ilişkilerin, liderliğin, takım çalışmasının ve etkili organizasyonların temel taşıdır.

Güven uzun zamandır filozofların ve politikacıların konusu olmasına rağmen, sosyal bilimciler tarafından güvenin sistematik olarak araştırılması daha yakın tarihlidir. Güvenin deneysel çalışması, Soğuk Savaş'ın ortaya çıkardığı şüpheli havadan sonra bilimin tehlikeli ve maliyetli silahlanma yarışına cevaplar sağlayabileceği düşüncesiyle başlamıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Kurumlar ile otoritenin genç nesli uğrattığı hayal kırıklıkları sonrası, güven bireysel kişisel özelliklere kaymıştır. Daha sonra, artan boşanma oranlarıyla ve değişen aile yapısıyla, güven kavramı kişilerarası ilişkilere dönüşmüştür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Teknoloji ve toplumdaki değişimlerle, güven kavramı; sosyoloji, ekonomi ve organizasyon biliminde de çalışma konusu olmaya devam etmiştir.

Felsefe açısından bakıldığında güven, etik ve ahlaklı davranış iken (Hosmer, 1995); ekonomik açıdan maliyetlerin rasyonel hesaplanmasıdır. Bireysel anlamda güven bireylerin ne ölçüde diğerlerine bağımlı olma istekliliği ve diğerlerine karşı kendilerini savunmasız hale getirmektir. Örgütsel bakış açısından güven, ilişkilerde dürüst olan karşı tarafın fırsatçı davranmayacağına dair inancıdır ve karşı tarafın sorumluluklara uygun davranmak için iyi niyet çabasıdır (Cummings ve Bromily, 1996; Üzbilek, 2006).

Lewicki ve Bunker (1996)' a göre disiplinlerin farklı bakış açıları olmasının sebebi üç kategoriye ayrılır: (1) kişisel teoriler-güvenmede kişisel farklılıklara odaklananlar; (2) sosyal ve ekonomik teoriler- kurumsal özellikleri vurgulayanlar ve (3) sosyal psikolojik teoriler- güveni artıran ya da azaltan kişiler arası ilişkilere odaklananlardır. Son iki kategori, okullarda güveni ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak için en uygun olanlardır.

Güven kavramı kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Maslow güven kavramını ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü sırada olan sosyal ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer vermiştir. Sosyal ihtiyaçlar kabul görme, saygı duyma, yardımcı olma, sevmeye duygusunu içerir. Bu ihtiyaçların temelinde ise güven vardır (Yılmaz, 2005). Ericson, güven duygusunun bireylerin yaşamlarının başlangıcında olduğunu belirtmiştir. Anne ile oluşan bağda değişmezlik, tutarlılık, süreklilik çocukta güven duygusunu oluşturur. Ericson'a göre bu süreçte güven duygusu sağlıklı bir şekilde gelişirse bireyler hem kendine güvenir hem de karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilir (Öztüncü, 1996).

Rousseau ve ark. (1998) yaptıkları araştırmada güveni bireylerin ilişki kurdukları kişilerden zarar ya da istismar görmeyeceği tam tersine yarar göreceğine dair olumlu beklentiler içinde olması şeklinde tanımlamaktadırlar. Birine güvenmek, diğer tarafa şans verildiğinde, o kişinin herhangi bir şekilde sana zarar vermeyeceğine inanmaktır. Bu inanç ilişkilerde risk almaktır. Risk, beklentinin farklı şekilde sonuçlanabilmesidir. Karşı tarafın niyetlerinin belirsizliği ve nasıl davranacağını bilmemektir. Güvenmek, dolaylı ya da dolaysız riski içerir (Chiles ve McMackin, 1996; Ünsal, 2004).

Güven odaklı ilişkiler; bireyler, gruplar, organizasyonlar arasındaki karşılıklı bağımlılığa dayanır. Karşılıklı bağımlılık, risk gibi güven kavramı için önemli bir yeredir. Sosyal ilişkilerde ne kadar çok karşılıklı bağımlılık varsa o kadar çok karşılıklı güven vardır (Forsyth ve ark., 2011).

Güven karışık ve soyut bir kavramdır. Hissetmesi kolay, ortak bir tanımda uzlaşması zordur. Güven, psikolojik bir durumdur. Alan yazının sağladığı güven anlayışına göre, birine veya bir şeye güven dendiğinde, bireylerin psikolojik durumları psiko-bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içerebilir (Li ve Betts, 2003).

Güven, ilişkinin farklı aşamalarında farklı karakterlere bürünen dinamik bir olgudur. İlişki geliştikçe güven düzeyi artar. Bireyler birbirini tanıdıkça güvenin temelleri değişebilir. İlişkinin başında kurumsal yapılara dayanırken, birlikte deneyim kazanıldıkça

birbirleri hakkındaki kişisel bilgilere dayanır. Bireyler zamanla birbirine karşı fazla anlayışa, empatiye sahip olur ve ilişkilerini koşulsuz güven karakterize edebilir (Lewicki ve Bunker, 1996). Güven ilişkisinin her iki tarafı da birbirine inanma eğilimine sahiptir ve bu eğilim bireyin kişiliği, kültürel geçmişi, deneyimi ve inancı ile ilgilidir. Güvenilir bireyler; belirli alanlarda başarılı olma yeteneği, yardımsever, dürüst ve samimi bir tutum gibi birkaç güvenilir özelliğe sahiptir.

Güven; başka bir kimsenin dürüstlüğüne, doğruluğuna, adaletine ve dostluğuna güvenmek olarak tanımlanmaktadır (Louis, 2007). Birine bir şey yapacağı için güvendiğinizde, onu yapması için ona güvenirsiniz ve bu güvene belirli bir şekilde inanırsınız: hayal kırıklığına uğrarsanız ihaneti hissetmeye hazırsınızdır ya da olumlu sonuçlanırsa da minnet duymaya hazırsınızdır. Güven kavramı kesindir ya vardır ya da yoktur fakat her zaman tam bir güvene sahip olmak mümkün değildir. Güven, güvenerek pekiştirilir. Dahası, güven günlük hayatta sürekli kullanıldığında veya uygulandığında pekiştirilip sağlanabilir.

1.1.1.1. Güvenin önemi

Güven, sosyal yaşamın düzeylerini anlamak için anahtar bir kavramdır. Sosyal ilişkilerdeki nörofizyolojik, bilişsel ve duyuşsal süreçlerden, ikili ilişkilerdeki davranışlara, grup içindeki ilişkilere ve kurumların, piyasaların işleyişine kadar gündelik hayatın merkezindedir (Balliet ve Lange, 2013). Güven iş birliğini daha kolay ve mümkün hale getirir. Bu iş birliği karşılıklı fayda sağlar ve toplumu ayakta tutar. Güvensiz bir sosyal hayat imkansızdır ve güvenin tamamen yokluğu bireylerin sabah uyanmalarını ve rutin hayatlarına devam etmelerini bile engeller.

Güven hakkında konuşmak ve düşünmek bireylerin sadece inançlarını değiştirmekle kalmayıp bireylerin dünyadaki ve birbirine karşı davranışlarını değiştirir. Güven güçlü ilişkilerin kalbidir. Bireyleri bir arada tutan güven, kişiler arası ilişkilerin en temel ve önemli kavramlarından biridir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Güvene dayalı ilişkilerde bireyler kendi duygularını ve düşüncelerini özgürce ifade edebilir ve paylaşımları artar. Paylaşımın olduğu yerde, yeni bilgiler edinme, değişim ve öğrenme vardır. Yaratıcılığı, üretkenliği, iş birliğini, olağanüstü durumlarda problem çözme ve çatışmadan kurtulabilmeyi güven çözer.

İnsanların yaşamlarının sürdürdüğü iş hayatının olmazsa olmaz kavramlarından biri güvendir. İş hayatı gittikçe rekabetçi, daha karışık ve karşılıklı bağıllık gerektiren

ilişkiler üzerine odaklanmaktadır. Bu noktada belirsizliği azaltan güven, iş hayatı için önemli bir noktadır (Arı ve Tosunoğlu, 2011). Yönetici ve çalışanlar arası güven çalışma isteği, işlerin daha kaliteli ve uzun süreli olmasını sağlar. Çalışanlar arası ilişkilerdeki güven ise ortamda dedikodusuz, yalansız daha huzurlu bir ortam yaratır.

Örgütlerde iletişim için güvenin yeri ayrıdır. Güven derecesi yüksek olan bireyler problemlerle ilgili daha doğru, ilgili ve eksiksiz bilgi verme olasılığı daha yüksektir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000b). Ayrıca düşüncelerini, hislerini ve fikirlerini paylaşmak için isteklidirler. Güvensizlik; iletişimi kısıtlar, bozar ve olumsuz yönde başka boyutlara taşır. Güvenilmeyen biriyle iletişime girildiğinde, özellikle örgütlerde o kişi daha üst bir düzeyde ve daha fazla güce sahipse iletişimin amacı bireylerin çıkarlarını koruması haline dönüşür. Örgütlerde ortak bir vizyon oluşturmaya çalışırken ya da grubun hedeflerini artırmaya çalışırken güven ortamı oluşmazsa yöneticiler çalışanların sınırların ötesine geçmesine ilham veremez. Çalışanların sınırını genişletmesi, örgütler için olumlu yönde sağlanmış kazançtır. Örgütlerin büyümeleri ve gelişmeleri için önemli bir husustur.

Güvenmek, bireylerin öğrenmesinde önemli bir unsurdur (Goddard ve ark., 2001; Polat ve Taştan, 2009). Bireylerin edindiği resmi ve gayri resmi öğrenmelerin çoğu başkalarının sözlü ve yazılı beyanlarına dayalıdır. Tarih, sosyal, bilim ve diğer alanlar hakkında bilinenlere bakıldığında sadece araştırmacıların araştırdıkları kadar bilinebilir ve söylediklerine güvenilerek öğrenilebilir (Webb, 1995). Güven ortak bir dil öğrenirken bile önemlidir. Eğer dili bilenler tarafından yanlış kullanımlar güvenilir bir şekilde düzeltilmezse ortak bir dili öğrenmek imkansız hale gelecektir.

Sütçü ve Oral (2019)' a göre bireyler güven hissinin geliştiği ortamlarda sağlıklı bir şekilde düşünme becerilerini geliştirip kendini gerçekleştirme imkanına sahip olabilir. Güvensizlik, üst düzey düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyler için güven aynı zamanda problem çözme becerilerinin kullanması, sorunlara yaratıcı bir şekilde çözüm bulması demektir.

Diğer organizasyonlarda olduğu gibi etkili ve üretken okullar, iş birlikçi, etkili ve iyi yönetilen durumda olmalıdırlar. Tschannen-Moran ve Hoy (2000a)' a göre eğitimi iyileştirme çabalarında ve eğitimin sorunsuz bir şekilde ilerleyişi için güven çok önemlidir. Fakat okullarda güveni kazanmak ve sürdürmek her zamankinden daha zor durumdadır. Değişen ekonomik koşullar ve sosyal problemler okullardan beklentilerin

artmasına neden olmuştur ve yeni güven standartları ve ölçütler ortaya çıkmıştır. Böylece okullarda güvenin doğası ve anlamı daha önem kazanmıştır.

Güven, hayatı başarılı ve mutlu sürdürebilmenin temel unsurları arasında yer almaktadır (Asunakutlu, 2002). Tutarlılık, bağlılık, dürüstlük, sadakat, açıklık gibi birçok kavramdan oluşan güven yalnızca soyut bir duygudan ibaret değildir. Güven içinde birbirini destekleme, birbirine ilgi gösterme ve birbirinin beklentilerini karşılama gibi ikili ilişkilerin gerektirdiği yapıcı davranışları içerir. Güvenin olmadığı yerde huzursuzluk ve karışıklık ortaya çıkar. Bu hissi içermeyen ilişkiler kısa süreli ve sağlıksızdır.

1.1.1.2. Güvenin boyutları

Güven kavramı ortaya çıktığı andan itibaren farklı disiplinler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Çoğu tanımda güvenin kavramının karmaşık ve tanımlaması zor bir kavram olduğu belirtilmiştir. Yıllar geçtikçe tanımlarda güven kavramı tek boyutlu halden çok boyutlu hale gelmiştir (Adams ve Forsyth, 2007).

Tschannen-Moran ve Hoy (1999) tanımladığı beş boyutlu güven modeli kavramı, güven kavramı için alan yazında birçok değişik tanımlamalar yer almasına rağmen; okullarda güvenli okul ortamları için eğitim alanında kabul edilen ortak kavramlar arasındadır. Güven, diğergâmlık / yardımseverlik(benevolence), inandırıcılık / güvenilirlik (realibility), yetkinlik / uzmanlık (competence), dürüstlük (honesty), açıklık (openness) şeklinde beş boyutta ele alınmıştır. Öğrenciler, diğer okul bireylerinin bu boyutlar doğrultusunda davrandıklarını algıladıklarında, onları güvenilir olarak algılama olasılıkları daha yüksektir. Ama diğerleri bu boyutlardan birine uygun davranmadığında aralarında oluşan güven daha çabuk kırılır.

Güven kavramı bireyin karşısındaki bireylere ya da etkileşim içinde olduğu gruplara dürüst, açık, yardımsever, uzman olduğuna dair tutumlara inanarak, iletişimde olduğu bireylere ya da gruplara savunmasız kalabileceği durumlara istekli olmaları şeklinde tanımlanmıştır.

1.1.1.2.1. Yardımseverlik

Güvenin gelişimi için başlangıç noktası yardımseverlik duygusudur. Bireyin karşı taraf için önemli ve değerli kabul ettiği şeyleri koruyacağına ya da bunları emniyette tutacağına dair düşüncesi yardımseverliktir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1999). Yardımseverlik güvenilir ilişkiler için çok önemlidir çünkü karşılıklı iyi niyetli

davranışlar kişiler arası ilişkilerin olmazsa olmazıdır. Karşı taraftan herhangi bir çıkarı olmadan karşı tarafa iyi niyetle yaklaşmayı ve o yönde davranışları içerir.

Okul yöneticileri; okul ortamındaki bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine özen ve duyarlılık gösterme, bireylerin haklarını koruyacak şekilde hareket etme, kişisel kazanç için başkalarını sömürmekten kaçınma gibi yardımsever davranışlar sergileyerek güveni artırabilir. Bu davranış öğretmenlerde, önemsedikleri şeylerin güvindikleri kişi tarafından korunacağına ve zarar göremeyeceklerine dair güven yaratır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Öğretmenler ise karşılık beklemezsizin öğrencileri ayırtmadan olduğu gibi kabul ederek destek olmalıdır. Öğrencileri sınıf iklimlerinde güvende hissettirip gelecekteki hedeflerine ulaşmaları ve gelişmeleri için yardımcı olmalıdırlar. Böylece öğrencilerin öğretmenlere karşı algıları olumlu yönde olacaktır. Öğretmenlerine karşı daha güvende hissedecekleri ifade edilebilir.

1.1.1.2.2. Güvenirlik

Güvenin geliştirilmesi ve sürdürülmesi aynı zamanda güvenilirliği de içerir. Güven; bir ilişkide bir bireyin, iletişimde olduğu diğer bireyin zayıflığını kötüye kullanmayacağından emin olmasıdır. Güvenirlik ise bireylerin davranışlarıyla tutarlı olmasıdır (Tshannen-Moran ve Hoy, 1999). Güvenilirlik, kararları ve vaatleri yerine getirmek anlamına gelir. Okul yöneticileri, bireylerin ihtiyaç duyduklarında kendisine güvenebilecekleri konusunda yeterli derecede tutarlı davranış gösterdiğinde bireylerin zorlu durumlarla karşılaştıklarında nasıl bir davranışla karşılaşılacağına dair şüphe duymasına gerek kalmaz.

Güvenirlik, öngörülebilirlik duygusunu yardımseverlik ve yeterlilik unsurlarıyla birleştirir. Öğretmenlerin davranışlarının öğrenciler tarafından tahmin edilebilir olmalıdır. Eğitim ve öğretim süreçlerinde sınıflarda bütünleştirici politika izleyerek attığı adımlarda çelişmemelidir. Okul iklimlerinde oluşan istenmedik davranışlara karşı tepkileri aynı ve öğrenci ayırtmadan olmalıdır. Böylece öğrencilerin gözünde daha adil daha güvenilir bir algı oluşturur (Başak, 2010).

1.1.1.2.3. Uzmanlık

Uzmanlık Tschannen-Moran ve Hoy (2007) tarafından, bireylerin bir işi normal standartlarda ve beklentilere uygun olarak yapması şeklinde tanımlanmıştır. Okullarda öğretme ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmek için okul yöneticileri ve öğretmenler

birbirlerinin yeterliliğine bağlıdır. Okul yöneticileri, okul ortamının gerektirdiği iş her ne olursa olsun, yeteneklerini sergilediği zaman öğretmenler yöneticilere daha çok güvenmeye yatkındırlar.

Öğretmen-öğrenci iletişimlerinde ise güven ortamının yaratılabilmesi için öğretmenlerin bazı yeterlilik alanlarına ve uzmanlıklara ulaşmış olması gerekmektedir (Polat ve Taştan, 2009). Sınıf hakimiyeti, iletişim, öğretim stratejileri ve yöntemleri, ölçme değerlendirme gibi konularda yeterliliği öğrencilerin öğretmene güveni oluşması açısından önemlidir. Öğretmenin kendini geliştirmek için attığı her adım, güvenli sınıf ortamları için bir adımdır. Öğretmenliğin gerektirdiği bazı alanlarda kendine güvenmeyen ve geliştirme göstermeyen öğretmenler öğrenciler tarafından ciddiye alınmaz ve öğrenme ortamlarında disiplin sorunları ortaya çıkarırlar.

1.1.1.2.4. Dürüstlük

Dürüstlük güvenin temel bir yönüdür. Dürüstlük bireylerin söyledikleri ile davranışlarının birbiriyle çelişmemesidir (Goddard ve ark., 2001). Dürüstlük; yalan söylememe, namuslu, doğruluk, farklı davranmama ve özü sözü bir olma gibi anlamlar içerir (Demirkaya ve Çal, 2018). Dürüstlük açıklık, içtenlik, doğruluk gibi kişilik özelliklerine sahip olmayı işaret eder. Okul yöneticileri, bireylerle iletişimlerinde güvenilir olmak için dürüst olmalıdır. Herhangi bir yalanı yakalandığında, bireylerin onun sözüne karşı inancını kaybettiklerinde, güveni kazanmak yeniden zordur. Çünkü dil yöneticiler için okuldaki bireyleri yönlendirmek ve onlara ilham vermek için kullanılması gereken temel unsurdur.

Dürüstlük; doğruluk, farkındalık, tutarlılık, samimi, adalet ve görgülü gibi kavramları içerir. Aynı zamanda dürüst bir birey olmak, iletişim halinde olduğumuz bireyleri ikna etmek için gerekli bir adımdır. Öğretmenlerin durumlar karşısında objektif olmaları, verilen sözleri yerine getirmeleri, ölçme ve değerlendirme yaparken taraf tutmamaları gerekmektedir. Öğrenciler sözünde duran öğretmenlere karşı kendilerini daha güvende hisseder (Gow ve Wilson, 2014). Onlara karşı inançları yüksektir ve hedeflerini gerçekleştirme konusunda daha çok başarılı olurlar.

1.1.1.2.5. Açıklık

Güvenin güveni beslediği gibi, güvensizliği de güvensizlik besler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Açıklık, iki taraflı güven odaklı bireylerin ve paylaşılan bilgilerin

zarar görmeyeceğine dair inançtır. Okul yöneticileri, okuldaki bireylerle özgürce düşünce ve fikir alışverişinde bulunduğunda sadece güvenirlilik algılarını artırmaz aynı zamanda daha fazla açıklığa da yol açar. Alınan kararlarla ilgili açık olması ve yeterli açıklamalarda bulunması daha yüksek güvenli atmosferler oluşturur. Okuldaki bireyler hangi adımların atılacağını bildiği için endişeye düşmezler.

Açıklık, ilgili bilgilerin başkaları tarafından saklanmadığı anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1999). Hayata dair izlenimlerini ve öğrenilen bilgileri samimi bir şekilde gerçekliğini değiştirmeden paylaşmaktır ve güven duygusu vermektir. Öğretmenler, öğrencilerle paylaşım yaparken gerçekleri gizlemeden net olmalıdır. Öğrenmeyi pekiştiren geri dönüt kullanırken açık olmalıdırlar. Doğrunun bozulmadığı açık sınıf iklimlerinde, öğrencinin kendini daha güvende hissettiği akranlarını ve öğretmenlerini eleştirebilecekleri çift yönlü iletişim ortamları oluşabilir. Bu durum öğrenmenin niteliğini ve hızını artırır.

1.1.1.3. Örgütsel güven kavramı

Hızla değişen dünyada örgütler, rekabet, bireylerin talepleri, teknolojik gelişmeler ve ekonomide dalgalanmalarla karşılaşmaktadır. Örgütlerin bu noktada çalışılan yerin huzurunu ve mutluluğunu sürekli hale getirmesi gerekmektedir. Bireylerin mutlu bir şekilde çalışması ortaya kaliteli bir iş çıkması anlamına gelmektedir. Bireyler günün büyük çoğunluğunu çalıştıkları yerde geçirmektedir. Bu yüzden çalışma ortamları iletişimin çok olduğu, iş birlikli ve grup çalışmalara ihtiyaç olan yerlerdir. Bu durum güvenin önemini artırmıştır. Güven olmazsa örgütler işleyişini gerçekleştiremez (İşcan ve Sayın, 2010).

Örgütsel güven, kurum odaklı olması sebebiyle kişisel güvenden farklılaşır. Örgütsel güven çalışanların kurumların söyledikleri ve yaptıklarına karşı olan inancı olarak tanımlanmaktadır. (Bükeç ve Dalmış, 2022). Shockley ve ark. (2000) yaptıkları bir araştırmada örgütsel güveni çok boyutlu olarak tanımlamışlardır: (1) dinamiklik- güvenin oluşabilmesi için biraz zaman geçmesi, oluştuktan sonra ise sürekli olması gerekmesi, (2) iletişim odaklı - alınan kararlarda herkese açıklanması, yalan bilginin oluşmaması, hedeflerde açıklık ilkesinin olması, (3) çok boyutlu olması-bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyden oluşması, (4) kültürel geçmişi olması-örgütlerin hedeflerinin, inançlarının ve kurallarının bu geçmişe bağlı olması, (5) birden fazla düzey- örgütler, örgütler arası, bireyler, gruplar gibi birden fazla ilişkilerden oluşmasıdır (Tüzün, 2007).

Örgütlerde çalışan tüm bireylerin katılımıyla ortaya çıkan psikolojik çalışma ortamı örgütsel güven olarak tanımlanmaktadır (Asunakutlu, 2002). Güven kavramı örgütlerde kendiliğinden ortaya çıkmaz. Etkili ve kendi başına ayakta durabilen güçlü örgütlerin arkasında çalışma arkadaşlarına güven, yöneticiye güven, örgüte güven gibi anahtar kavramlar görülmektedir. Örgüte ve yöneticiye güven farklı kavramlardır fakat ilişkili olduğu için tek örgütsel kavram altında toplanmıştır (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgüte ait güvenin sorumluluğunu sürdürmek yöneticiye aittir. Yöneticilerin, güven kavramını tüm çalışanlar üzerinde oluşturması ve titiz bir şekilde süreci yönetmesi beklenmektedir. Örgütte yöneticiler davranışlarıyla ve uyguladıkları politikayla güveni yapılandırabilir ya da güvensiz çalışma iklimleri oluşturabilirler. Çalışma arkadaşlarına güven ise bireyler arasındaki ilişki gibi karşılıklıdır ve zamanla oluşur. Birbirlerinin davranışlarına ve hareketlerine karşı iyi niyetli olduklarına dair inançlarıdır. Bireyler iyi niyetli olduklarına inanarak bilgi alışverişine başlarlar ve zamanla birbirlerini kontrol etmeyi bırakırlar. Tekrarlanan bu döngü, güvenin oluşmasını sağlar.

Riskli ve belirsiz bir iklimin olduğu çalışma ortamlarında örgütün sergilediği tutarlı davranışların tümü örgütsel güvendir (Tokgöz ve Aytemiz Seymen, 2013). Çalışkan (2021)' a göre çalışanlar, örgütsel güvenin varlığını yöneticilerin yerine getirebileceği sözler verdiğinde ve zaman içinde verdiği sözlerin hepsini yerine getirdiğinde hisseder. Çalışanlar bu hissin sağladığı rahatlıkla kendinden istenmeyen üst düzey hedefleri ve davranışları sergiler. Örgüte ve çalışma arkadaşlarına katkı sağlarlar.

McAllister (1995), örgütlerdeki güveni bilişsel ve duygu temelli olarak iki başlıkta ele almıştır. Bilişsel temelli güven, bilgi odaklı güvendir. Kime hangi durumlarda güveneceğini akılcı bir şekilde seçmektir. Yöneticiler, güvenilir çalışma iklimi oluşturmak için çalışanların geçmiş deneyimlerine ve ortaya çıkardıkları işe odaklanır. Çoğu örgütler bilişsel temelli güvenle yönetilirken bu modelin aşırı rasyonel olduğu için sosyal ilişkileri ve bağları gözden kaçırdığı söylenir. Duygu temelli güvende ise, bireylerin iyi niyetlerini düşünerek, karşılıklı ilgiden oluşturulan güvendir. Bu tür güven şekli, çalışanları kuruluşa daha bağlı hale getirir ve daha motive edici bir şekilde örgütte kalmasını sağlar.

Örgütsel güven, alan yazında çok araştırılan ve örgütlerin sağlıklı bir şekilde hayatta kalabilmeleri için gerekli olduğu yaygın olarak kabul edilen bir kavramdır. Fakat tam olarak örgütsel kapsamda ne anlama geldiği aynı güven kavramındaki gibi belirsizdir

ve kanıtlamak da zordur. Çünkü örgütsel güven tek bir bireye odaklanan bir kavram değildir. Birçok unsurun ve konunun parçasıdır.

1.1.1.4. Örgütsel güvenin önemi

Küreselleşmenin dünyada hızlıca her yere yayılması ve rekabet ortamının artması, örgütleri yurt içi ve yurt dışındaki diğer kurumlarla veya örgütlerle daha çok iletişim ve etkileşim kurmak durumunda bırakmıştır. Örgütlerin içinde bulunduğu çevre ve iletişim kurduğu kişiler genişlemiştir. Bu durum örgütsel güveni önemli hale getirmiştir. Örgütlerin istikrarlı bir şekilde uzun süre hayatta kalabilmeleri için bireyler arası ve grup içi güven temel unsurdur (Börü ve ark., 2007).

Örgütsel güvenin hissedildiği çalışma iklimlerinde, güven kavramı bireylerin çalışma arkadaşlarıyla kurduğu ilişkinin önemli bir parçasıdır. Güven, iletişimin devam edebilmesi için gereklidir. Bireylerin ikili ilişkilerindeki oluşabilecek tartışmaları en aza indirmesine ve daha uyumlu bir iklim oluşmasına yardımcı olur (Üzbilek, 2006). Uyumlu bir çalışma ortamı, bireylerin performanslarının artmasını ve daha kaliteli ve yaratıcı işler ortaya çıkmasını sağlar. Çalışanlar ortaya çıkardıkları işten tatmin olur ve işlerinde süreklilik sağlamak isterler. Yaratıcı ve yeni fikirler bireylerin kariyerlerinin ilerlemesine olumlu yönde katkı sağlar.

Her örgütün kendine belirlediği hedefler ve tamamlaması gereken işler vardır. Bunların olumlu sonuçlanabilmesi için, yönetici ve çalışan arasında paylaşım olması gerekmektedir. Paylaşım, yardımseverliği beraberinde getirir. Zamanla, çalışanlar ve yöneticilerin arasında bağlılık oluşur. Arada oluşan bu ilişki, her iki tarafın çalışma odaklarını artırır ve hedeflere ulaşmada daha hızlı yol almalarını sağlar. Daha yüksek düzeyde güven, bireysel hedeflerden çok çalışanları ekip ve örgüt hedeflerine doğru motive eder (Singh ve Srivastava, 2016). Örgüt hedeflerine bağlılık, işbirliği ve dayanışmayı daha çok güçlendirir. İş birlikli çalışma ortamları örgütte oluşan olumsuz durumların daha hızlı üstesinden gelmeyi ve daha üretken, yaratıcı çözümler bulmayı sağlar.

Örgütsel güven, örgütlerin başarılı veya başarısız olmasında en önemli unsurdur. Güven, destekleyici ve sadık bir çalışma ortamına sağladığı için örgütlerin yönetilmesinde yapıcı ilişkiler için kilit bir faktördür (Albaraheem, 2022). Çalışanlar örgüte ve yöneticilere ne kadar çok güvenirse o kadar çok örgüt içinde veya dışında oluşabilecek baskılarla başa çıkabilirler. Kriz durumlarında açık bilgi alışverişini mümkün kılan ve

birlik olma hissini ortaya çıkaran güvendir. Sorunlarla başa çıkma yeteneklerini artırır ve karar verme sürecini etkili kılar. Örgütlerde oluşan belirsizlik çalışanlar için stresli bir çalışma iklimi oluşturur. Güven, bu atmosferi dağıtmada yardımcıdır. Çalışanlar için yöneticilerin veya çalışma arkadaşlarının davranışlarını tahmin edebilir hale getirir. Daha huzurlu ve mutlu bir çalışma iklimi oluşturur.

Güvensiz çalışma ortamlarında, çalışanların uyması gereken kurallar oluşturulur. Güven örgütte yönetici-çalışan arasındaki hiyerarşik yapının azalmasına yardımcı olmaktadır (Yılmaz, 2005; Abıdı, 2022). Yönetici ve çalışan arasındaki iletişim önemli hale gelir ve kurallardan çok uyuma odaklanılır. Çalışanlar karar alırken daha cesur ve yeniliğe açık bir şekilde davranmaktan çekinmezler. Çalışanlar düşük maliyetlerle daha kaliteli işler ortaya çıkarırlar. Örgütte güven ortak bir örgüt kültürü, misyon ve vizyon oluşturulmasına yardımcı olur. Çalışanların hedefleri de bu ortak unsurları hep olumlu yönde ileri taşımaktır.

Güvensiz örgüt ortamlarında, çalışanlar yaptıkları işe karşı sorumluluk almak istemezler, örgütün kendine belirlediği hedefleri görmezden gelirler. Çalışanlar arasında dedikoduların yapıldığı ve birbirini çekeyemen kıskanç hareketler görülür. Çalışanlar işten kaytarma davranışları gösterir ve çalışan yöneticiler arasında çatışmalar ortaya çıkar. Güvenin yüksek olduğu örgütler ise küreselleşen bu rekabetçi dünyada, yeniliklere açık ve kendini geliştirmeye hazırdır. Hedefleri tek bir noktada birleşen bu güvenli çalışma iklimleri, örgütlerin daima başarılı olmasına ve ilerlemesine yardımcı olur.

1.1.1.5. Eğitim örgütlerinde güven

Goddard ve ark. (2001) yaptıkları araştırmada güveni, bireylerin kendilerine emanet edilenlere zarar vermek yerine onları gözetmeye istekli olmaları ve bu konuda yeterli olmaları olarak tanımlamaktadır. Bireylerin umursadığı ve değer verdiği şeyler genellikle tek başlarına yaratamayacakları veya sürdüremeyecekleri şeyleri içerir bu yüzden bireyler başkalarını hayatlarına kabul eder ve yardım etmelerini beklerler. Güven bu nedenle öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak üzere eğitim örgütlerine konumlandırılmıştır. Güven, öğrenmenin merkezi görev olduğu özellikle eğitim örgütlerinde tüm bireylerin öğreniminin kritik bir bileşenidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Güven, bireylerin önemseydiği ilkeleri incitmek için diğerlerine fırsat verir. Her bireyin hayata bakış açısı ve önemseydiği ilkeler farklıdır. Bazıları para, mülk gibi somut

öğeleri önemserken; bazıları ise saygı, hoşgörü ve ya demokrasi gibi maddiyat içermeyen öğeleri önemser. Eğitim örgütleri, toplum için tüm bunlarla ilgilenir bu yüzden güven kavramı okulların öğrencileri nasıl eğittiğini anlamak için kritik öneme sahiptir. Eğitim örgütleri sosyal sistemlerdir ve güven içeren besleyici bir ortam olmadan yüksek düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi olası değildir (Romero, 2015).

Tschannen-Moran ve Gareis (2014), eğitimi karmaşık olarak tanımlamaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinde çok sayıda değişken rol oynamaktadır. Bu tür değişkenlerden biri; bir okul topluluğunun sayısız üyesi, yani öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler arasında gelişen, inip çıkan ve akan çok sayıda ve çeşitli kişilerarası ilişkilerdir. Bireysel veya grup olarak öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler aynı anda ve birbirleri için çalışırlar. Herhangi bir karmaşık sistemde olduğu gibi sistemdeki üyeler hem aktördürler hem de sistem tarafından harekete geçirilirler (Ertürk, 2016). Farklı bir ifadeyle, okullardaki bireyler ve gruplar, büyük ölçüde okul ve okul sistemi içindeki diğer bireylere bağımlıdır. Böyle bir karşılıklı bağımlılık, bir okuldaki bireyler arasında meydana gelen sürekli, sayısız etkileşimi kolaylaştırmak için güvenin bir dereceye kadar mevcut olması gerektiği anlamına gelir (Hoy ve ark., 1996).

Eğitimin amacı; öğrencilere yeni bilgi, beceri, davranış ve düşünme biçimleri kazandırarak onları dönüştürmektir ve bu dönüşüm, onların güveni ve gerektirdiği risk alma istekliliği olmadan zordur. Güvenli eğitim örgütlerinde, öğrencilerin öğrenmeyi netleştirmek için gereken soruları sorarak ve başarının anahtarı olan yardım isteme davranışında bulunarak savunmasız kalma riskine daha yatkındırlar. Eğitim örgütlerindeki tüm bireylerin arasındaki güven, çocukların öğrenmesine yardımcı olan güçlü ilişkilerin merkezindedir. Eğitim örgütlerindeki bireyler arası ilişkilerin doğası, o örgütün karakteri, kalitesi ve öğrenci başarısı gibi birçok unsurda diğer her şeyden daha büyük bir etkiye sahiptir (Hallam ve ark., 2009).

Sissela Bok (1978) tarafından güven, bireyler için önemli olan ne olursa olsun, başarının atmosferi olarak tanımlanmıştır (Maele ve ark., 2014). Eğitimde önemli olan ise eğitim örgütlerindeki, tüm çocukların başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlayacak şekilde geliştirmektir. Güven, hangi eğitim örgütünün öğrenci başarısında en büyük kazanımları sağlayacak ve bu kazanımları zaman içinde etkili bir şekilde sürdüreceğinin tahmininde önemli bir faktördür. Güven düzeyinin yüksek olduğu eğitim örgütlerinde öğrenci başarısı genellikle daha yüksek ve kazanımlar kalıcıdır.

Kaliteli güvene dayalı ilişkiler, eğitim örgütlerinde geçirilen zamanı keyifli kılmaktan fazlasını yapar. Güven, canlı ve iyi performans gösteren eğitim örgütlerinde giderek daha önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bunun nedeni kısmen, güvenin yüksek performansı geliştirmek için gerekli olan iş birliğine dayalı davranışı desteklemesidir (Cerit,2009; Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Bireyler karşılıklı bağımlı ilişkilere girdiklerinde, birinin arzuladığı sonuçların diğerlerinin katılımı ve katkısı olmadan karşılanamayacağına güven belirgin hale gelir.

Güvenli eğitim örgütlerinde, öğretmenler öğretim konusunda birbiriyle daha fazla paylaşımlarda bulunur ve birbirlerinin bilgi ve becerilerini kullanmakta çekinmezler (Koşar, 2015). Öğretmenler arasında güven duygusunun oluşmaması durumunda birbirlerine geçmiş deneyimlerinden, uyguladığı etkili öğretim tekniklerden veya öğrencilerle ilgili fark ettiği özelliklerden bahsetmek istemez. Okul yöneticileri öğretmenlere güven duymazsa tüm yetkiyi ve sorumlulukları kendi üzerine alır ve paylaşımda bulunmak istemez. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iş birliği ise karşılaşılan zorlu durumların üstesinden birlikte gelmeyi ve hedeflere ulaşabilmek için birlikte çalışmayı sağlar. Veliler ile eğitim örgütleri arasındaki güvensizlik öğrencilerle ilgili desteğe ihtiyaç duyulduğunda öğretmenleri ve okul yöneticilerini yalnız bırakır. Velilerle güven hissi sağlandığında öğrencilerle ilgili eğitim örgütlerine bilgi vermekten çekinmez, herhangi bir durumda iletişim kurmaya ve iş birliğine hazır durumdadırlar (Cerit, 2009). Veliler, öğretmenlerin iyi niyetine büyük ölçüde bağımlıdır. Güveni teşvik etmek için öğretmenlerin, velilerin zayıf noktalarını tanıması ve onları kontrol etmek için aktif olarak iletişime geçmesi gerekir. Okul ortamlarındaki başarı iklimi, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler birbirlerine güvendiklerinde ve iş birliği içinde çalıştıklarında daha olasıdır.

Güvenilir iyi ilişkiler eğitim örgütlerine akademik ve sosyal başarı getirir. Eğitim örgütlerinde oluşturulan güçlü güvenli ortamlar, okul iklimleri için yenilik ve ilerleme demektir (Yılmaz, 2005). Okuldaki bireyler birbirine güvendiğinde ve velilerin desteğini hissettiklerinde, yeni çıkan uygulamaları ve teknolojileri denemek için güvende hissederler (Bryk ve Schinder, 2003). Eğitim örgütlerinin gelişimi için ahlaki zorunluluk kısmını güven üstlenir. Böylece yenilikleri uygularken eğitim örgütlerindeki bireyler riskleri daha kolay üstlenir, çatışmalarla başa çıkabilir ve yeni uygulamaların uygulanması ve değerlendirilmesi kısmında birlik olurlar. Bu çaba, üretkenliği ve yaratıcılığı da beraberinde getirir. Güven, eğitim örgütlerinin daha etkili öğrenme ortamı

nasıl oluşturulacağı konusunda ilişkilidir. Güvenin olmadığı okul iklimlerinde en parlak ve en iyi öğretmen ve yöneticiler olsa bile öğretim etkili olamaz.

Güven, öğrencisi az olan eğitim örgütlerinde gelişmesi daha yüksektir. Daha büyük eğitim örgütleri daha sınırlı yüz- yüze etkileşim ve örgüt genelinde daha çok bürokratik ilişkiler demektir. Öğrenciler bağlılıklarını daha küçük gruplar şeklinde tanımlarlar ve daha büyük örgütlerle zayıf bağları vardır. Bryk ve Schinder (2003)' e göre küçük bir eğitim örgütünün çalışma yapıları daha az karmaşık ve sosyal ağları genellikle daha az sayıdadır. Güven inşa etmek ve sürdürmek, tekrarlanan sosyal değişimlere bağlıdır. Öğrenci topluluğunun istikrarı öğretmen-veli arasında oluşan güveni doğrudan etkiler. Öğretmen ve öğrenci sayısının istikrarlı ve kabul edilebilir olduğu okullarda öğretmen- veli iletişimi daha etkilidir. Öğretmenler için veli nüfusu arttığında doğrudan iletişim kurmak ve sürdürmek zordur.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000a) yaptıkları araştırmada eğitim örgütlerinde güven inşa etmenin zaman, çaba ve liderlik gerektirdiğini ve güven eğitim örgütlerin misyonlarını üretken olmaya, öğrenen bir topluluk olmaya yönlendirerek başarılı olmalarını sağladığını söylediler. Her eğitim örgütünün kendine özgü belirlediği hedefler ve misyonu vardır. Hedeflerinin belirlenmesinde öğretmenlerin de söz hakkına sahip olduğu eğitim örgütleri ortak misyonlarını gerçekleştirmede daha başarılıdır. Ancak, öğretmenlerin bu süreçte amacı başkalarını kontrol etme veya kendi amaçlarına ulaşmak yerine eğitim örgütlerinde ortak bir misyon belirlemek ve birlikte çalışmak için güven kültürü oluşturmak olmalıdır (Leithwood ve ark., 1994). Ortak hedef ve beklentiler oluşturulan eğitim örgütlerinde, öğretmenler ve okul yöneticileri tutarlı davranışlar sergilerler. Öğretmenler yeni öğretim metotları benimsemeye teşvik olur, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki iletişim artar. Güvenin oluşmadığı eğitim örgütlerinde, bireylerin davranışlarında ortak hedeflere ulaşmak için niyet ve çaba gözlemlenmez. Güvenli eğitim örgütleri demek daha güçlü eğitim örgütleri anlamına gelmektedir.

Fang (2020) tarafından bildirildiğine göre iyi işleyen okullarda öğretmen ilişkileri birçok yönden birbirine bağlı olduğu Day (2011) tarafından ileri sürülmüştür. Farklı öğretmenlerin farklı öğretim metotları vardır ve akademik olarak fikir birliğine ulaşmak zor olabilir. Güven paylaşılan hedeflere ve fikirlere dayanır. Bu nedenle, öğretmenler sıklıkla etkili materyallerini paylaşmalı, düzenli olarak öğrenme alışverişinde bulunmalı ve ders planlarının üzerinde birlikte tartışmalıdır. Meslektaşlarının yargılarına ve yeteneklerine güvenmekten kaçınmamalıdır.

Örgütlerde güven ortamının oluşabilmesi için yönetim önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını teşvik etmeyi amaçlayan okul yöneticileri için diğer bireylerin yöneticilere güven duygusu beslemenin ana yol değilse bile kilit bir yol olduğu kabul edilmektedir (Berkovich, 2018). Bu yüzden okul yöneticilerinin yönetim becerileri eğitim örgütlerinde güven oluşturulup oluşturulamayacağının önemli bir faktörüdür. Okul yöneticileri, temel günlük okul işlerini yetkin bir şekilde yönetebilirse güven oluşumuna yardımcı olan genel bir ahlak ortaya çıkarırlar (Bryk ve Schinder, 2003). Fakat güven iklimi oluşturamazlarsa eğitim örgütünün hedeflerinden çok kendi kişisel çıkarlarına doğru yönelirler.

Eğitim örgütlerinin etkili ve sağlıklı olabilmesi için uyuma ihtiyaç vardır. Bu uyum ancak güven varsa sağlanabilir. Etkili ve iyi eğitim örgütleri, büyük ölçüde iş birliğine dayalı çabalara bağlıdır. Kutsyuruba ve ark. (2016) yaptıkları araştırmada öğrencilerin, öğretmenlere öğrenmek için güvenmeleri; öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmeleri ve ilişkileri geliştikçe sorumluluğu üstlenecekleri için güvenmeleri; okul personelinin, ortak bir hedefe ulaşmak için işbirliği yapmak için birbirlerine güvenmeleri ve eğitim örgütleri onları destekleyen topluluk tarafından güvenilmeleri gerektiğini söylediler.

1.1.1.6. Öğretmene güven

Öğrenciler eğitim örgütlerinde zamanlarının çoğunu sınıf ortamlarında geçirirler. Sınıflar birçok kişiler arası ilişkinin ve aktivitelerin kaynağıdır (Fredriksen ve Rhodes, 2004). Öğrencilerin öğrenme süreçlerine destek sağlayan önemli unsurlardan biri sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan ilişkidir. Çünkü öğretmek bilgi yaymaktan daha fazlasıdır ve öğrencileri öğrenmeye teşvik eden şeylerin çoğu, öğrenci ve öğretmen arasındaki kişilerarası alanda gerçekleşir (Tschannen-Moran, 2004). Etkili ve kalıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirmek için gerekli olan unsur güvendir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirmek, etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için gerekli olan zorlu bir görevdir.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güvene dayalı ilişkiler bir günde ortaya çıkmaz, zamanla gelişir. Öğretmenin öğrencileri ne kadar önemseydiği ve öğretmenin onlara ne kadar destek sağladığı ile başlar (Jasmi ve Hin, 2014). Sınıf içindeki ve dışındaki günlük karşılaşmalar yoluyla öğrenciler, öğretmenlerine olan ilişkilerini geliştirirler. Öğretmenler ve öğrenciler yeterli bir süre boyunca iş birliği içinde birlikte

çalıştıklarında, sınıf ortamı daha güvenilir bir yer haline gelir. Bu ilişkiler, genellikle yavaş başlasa ve zaman içinde kademeli olarak gelişse de tek bir hareketle kolayca sarsılabilir ve belki de yeniden inşa etmek başlangıçta oluşturmaktan daha zor hale gelir (Ennis ve McCauley, 2002). Çünkü güven, olumlu günlük etkileşimlerle beslenen kırılğan bir ilişkiler ağını içerir.

Öğrencilerin öğretmene olan güveni, öğrencilerin güvenlik algıları ve akran ilişkilerinin niteliğini gösterir. Mitchell ve ark. (2016) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine güvendiği okullarda, zorbalık ve diğer güvenli olmayan davranışları bildirmeye ilgili riskler alma olasılıkları daha yüksek olduğunu, bu da öğretmenlerin bu konularda daha fazla farkındalığa ve daha güvenli okullara neden olduğunu belirtti. Öğretmenlere güveni oluşmuş öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha istekli katılırlar ve akranlarıyla etkili ve olumlu ilişkiler kurar. Bu durum öğrencilere özgüven aşılar ve kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar (Akman, 2020b).

Güvenli öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim örgütlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran güvenli ve sıcak bir iklimi oluşturur. Öğrenme, risk ve kırılğanlık içerir ve öğrencilere öğrenme için gereken çabayı göstermeleri için ilham veren şeylerin çoğu, öğrenci ve öğretmen arasındaki kişilerarası alanda gerçekleşir. Bu yüzden öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güven ilişkileri okulların öğrenme girişiminin merkezinde yer alır. Eğitim örgütlerinin toplum için üretken bireyler yetiştirme misyonunu yerine getirebilmeleri için güven hayati önem taşır (Tschannen–Moran, 2004). Karşılıklı anlaşma olan güven, belirlenen kazanımlara ve hedeflere ulaşmada bir yoldur. Güven düzeyinin yüksek olduğu eğitim örgütlerinde kazanımlar daha kalıcıdır.

Öğrenciler öğretmenlere güvendiklerinde ve kendi isteklerine en iyi şekilde sahip olduklarına inandıklarında, okul ve okulla ilgili sonuçlara değer verme, ait olduklarını hissetme ve akademik hedeflere ulaşmak için öğretmenlerle birlikte çalışma olasılıkları daha yüksektir. Polat ve Abaslı (2018) tarafından bildirildiğine göre, öğrencilerin öğretmene duydukları güven, akademik başarıyı artırma yolunda okula ve derslere karşı olumlu tutum oluşturmada önemli olduğunu Hallinan (2008) ileri sürmüştür. Öğrencilerin öğrenmesi ve akademik olarak başarılı olması için olumlu sonuçlar ortaya çıkaran olumlu öğretmen- öğrenci ilişkileri güvenin önemini daha fazla göstermektedir (Van Maele ve Van Houtte, 2011). Öğrencilerin öğretmenlere güveninin yüksek olması, öğrencilerin ve eğitim örgütlerindeki akademik başarısını ve kalitesinin artması demektir. Kendini güvende hissetmeyen öğrenciler, enerjilerini öğrenme aktivitelerine dahil etme yerine

kendilerini korumaya harcayacaklardır. Güvenlik, öğrencilerin başarısı anlamına gelmektedir ve öğrencilerin eğitim sürecinden koparak uzaklaşmasına yol açar.

Öğretmenler, öğrencileri dünyayı görmenin ve anlamının yeni yollarına davet eder; öğrencileri eğitimlilerin topluluğuna ve dünyaya merakla yaklaşmayı, kanıt istemeyi ve iddiaları olduğu gibi kabul etmemeyi içeren zihin sorgulamalarına davet eder. Bu düzeyde yapılandırmacı öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciler ve öğretmenin diğerine karşı bir düzeyde güven duyması ve sergilemesi gerekir (Durnford, 2010). Güvenli öğretmen- öğrenci ilişkisi, öğrencilere üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasında temel unsurlardan biridir. Öğrencinin aktif olduğu ve yorumlama becerilerinin sergilendiği güvenli sınıf iklimleri, iş birliğini ve ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı artırır.

Konumsal güç, öğrencilerin gözünde öğretmenleri otomatik olarak gerçek otorite yapmaz ve güven olmadan gerçek otorite kurulamaz. Öğrenciler öğretmenlere güvendiklerinde ve onları gerçek otoriteler olarak gördüklerinde, öğretmenlerin yönergelerinin mantıklı olduğunu hissetmeleri, yönergeleri isteyerek takip etmeleri ve öğretmenin hedefleri benimsemeleri daha olasıdır (Romero, 2018). Öğretmenler öğrencilerin güvenini kazandıklarında, uyumluluğu teşvik edecek stratejilere duyulan ihtiyaç azalır, disiplin sorunları önlenir ve çatışmalar azalır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini ifade etmelerine ve kendi kararlarını almaya izin veren bir sınıf yönetimi, öğrenci öz düzenlemesinin artması ve daha yüksek akademik performans ile sonuçlanır.

Tschannen-Moran (2004) güveni, öğrencileri öğretmenlere bağlayan sosyal bir bağ olarak ve öğrenme aktivitelerine katılmaya motive eden sosyal bir iş birliği olarak tanımlamaktadır. Güven, öğretmenler tarafından verilen görevleri tamamlamak için öğrencilerin sınıf aktivitelerine katılma motivasyonuna dönüşür (Jasmi ve Hin, 2014). Güven, öğrencilerin denemek ve öğrenmek için kendilerini özgür hissetmelerini sağlar. Öğrenciler, öğretmenlerine güvendikleri zaman derse aktif katılarak öğretmeni desteklemek isterler ve bu da aynı zamanda öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırır.

Güven, öğrencilerin okula bağlılık derecesini etkileyen öğrenci-öğretmen ilişkisinin bir yönüdür. Okula bağlılığın oluşması ve sürdürülebilmesi için öğrenci ve öğretmenler arasında oluşan güvene dayalı olumlu ilişkiler hayati önem taşır (Mitchell ve

ark., 2016). Okula bağıllık, öğrencilerin eğitim örgütlerindeki bireyler hakkında nasıl hissettikleri ile ilgili içsel bir duyguya dayanır. Öğrenciler öğretmenlere güvendiklerinde, okula bağıllık, okul ve okulla ilgili sonuçlara değer verme ve ait olduklarını hissetme olasılıkları daha yüksek olacaktır.

1.1.2. Motivasyon

Motivasyon kavramı, profesyonel ve kişisel yaşamın merkezindedir. Yataktan kalkmak, herhangi bir konu hakkında yazmak, telefona cevap vermek, ev işleri yapmak ve öğrenmek gibi birçok aktivitede motivasyondan bahsedilir. Motivasyon, bireylerin davranışlarını açığa kavuşturmak için kullanılan teorik bir kavramdır. Motivasyon direk gözlemlenemez. Gözlemlenen şey, çok boyutlu bir davranış akışı ve bu davranışların ürünleridir (Kanfer, 1990). Motivasyonu anlamamanın koşulu, belirli davranışların nasıl oluştuğunu anlamaktır. Bir şeyi yapma motivasyonu, genellikle ilk planlama ve hedef belirleme, niyet ve görev oluşturma, davranış uygulama, davranış kontrolü ve sonuç değerlendirmeyi içeren karmaşık bir zihinsel süreç yoluyla yavaş yavaş gelişir. Motivasyon, davranışın başlamasını, yönünü, gücünü ve durmasını etkiler.

Motivasyon kavramının birçok tanımı vardır. Ryan ve Deci (2000a) yaptıkları bir araştırmada motivasyonu; davranışın yönünü, yoğunluğunu (bilişsel çaba ya da eylemin fiziksel gücü) ve davranışın zaman içinde kalıcılığını içeren kavram olarak tanımlamaktadırlar. Motivasyon, hedef odaklı aktivitelerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Artino, 2016). Motivasyon, başarı için dikkati ve davranışı yönlendiren hedeflerle ilgilidir. Bireyleri neyin harekete geçirdiği, neyin harekette ilerlemelerini sağladığı, neden belirli aktivitelere katıldıkları, bağıllık ve çaba seviyeleri ve süreç boyunca aksilikler olsa bile bir göreve bağlı kalıp kalmadıkları ile ilgilidir (Hartnett, 2018). Motivasyon, bireylerin bir davranışı neden yapmaya karar verdiğinden, davranışı ne kadar sürdürmek istediklerinden ve onu ne kadar sürdüreceklere kadar sorumludur. Motivasyon tek bir olayla kısıtlı değildir. Bireylerde sadece farklı miktarlarda değil, aynı zamanda farklı motivasyon türleri de vardır. Yani sadece motivasyon düzeyinde değil, o motivasyonun yöneliminde de bireysel farklılık gösterir. Motivasyonun yönelimi ise davranışa yol açan temel tutumlar ve hedeflerle, yani davranışın nedenleriyle ilgilidir.

Motivasyon, bireyleri farklı durumlarda neyin harekete geçirdiğini ve harekete geçmelerinin altında yatan sebeplerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan anahtar

kavramlardan biridir. Motivasyona katkıda bulunan dört ana özellik vardır (Murray, 2011): Yeterlilik (bir şeyi yapabileceklerine dair inanç), özerklik / kontrol (uygun hedefler belirleme ve çaba ile sonuç arasındaki ilişkiyi görme yeteneği), ilgi / değer (göreve duyulan ilgi ve onu tamamlamak için harcanan çabaya değer olduğuna dair bir duygu) ve ilgililik (bir grubun veya sosyal bağlamın bir parçası hissetme ihtiyacı ve o gruba uygun davranış sergilemek) bireylerin motive olmaları için sahip olması gereken başlıca özelliklerdir.

Motivasyon; bilişsel, fizyolojik ve kültürel boyutlar dahil olmak üzere birçok bilimsel perspektiften incelenmiştir. Motivasyon araştırması; psikoloji, eğitim ve yönetim dahil olmak üzere birçok disiplin sınırını aşmaktadır. Motivasyon kavramları, yalnızca psikoloji için değil; aynı zamanda ekonomi, işletme, siyaset bilimi ve sosyal felsefe içinde olmak üzere çeşitli sosyal bilim disiplinleri ile oldukça ilgilidir (Scott ve Kosslyn, 2015). Ekonomistler; yöneticilerin hedefleri göz önüne alındığında bireylerin kararlarını ve rasyonelliklerini, ayrıca teşviklerin etkisini inceler. Siyaset bilimciler ve aktivistler dahil olmak üzere siyasi aktörlerin davranışlarıyla ilgilenirler. Filozoflar, motivasyon kavramını ve sosyal olguların açıklanmasındaki rolünü inceler. Bu nedenle motivasyon, sosyal ve davranış bilimlerindeki çeşitli araştırma alanlarıyla ortak noktada buluşan genel bir temayı tanımlar.

Motivasyon, her zaman bireylerin zihninde ve düşüncelerinde kaygı ve gerilimi pozitif motivasyonla geliştirmenin yollarını bulan bir duygudur. Bireysel motivasyon faktörleri, davranışları harekete geçirmek ve yönlendirmek için önemli olsa da bireyler sosyal ortamlarda (okullarda öğrenciler, işyerlerinde çalışanlar vb.) faaliyet gösterir. Bu nedenle öğretmenler, yöneticiler, sağlık çalışanları, spor koçları ve yetki veya uzmanlık konumundaki diğer kişiler, etkileşimde bulundukları kişilerin motivasyonu üzerinde derin bir etkiye sahip olur. Bu etkiyi bir veya daha fazla motivasyon türünü teşvik edebilecek veya azaltacak bir motivasyon ortamı yaratarak sağlarlar.

Motivasyon, bireylerin amaçlarının ve başarılarının özüdür. Bu nedenle başarılı olmak için motivasyon çok önemlidir ve mücadele ruhu olmadan hiçbir şey mümkün değildir. Hayatın birçok alanında (okul, iş, spor vb.) bireyler ne kadar motive olursa performans, toplum ilişkileri, refah ve sağlık açısından daha sağlıklı sonuçlar elde eder (Bong ve ark., 2022). Motivasyon, bireyleri aktif olarak bir şeyler yapmaya teşvik etmede önemli bir role sahiptir. Motivasyon ayrıca bir programa dahil olmak ve yer almak için temel görevi görür (Herpratiwi ve Tohir, 2022). Bireylerin deneyimlerini zenginleştiren

davranışların temelinde motivasyonel süreçler yatmaktadır. Motivasyon arzulara, ihtiyaçlara, istekliliğe ve hedeflere ulaşmak için önemli bir rol oynar. Motivasyon, tüm bireylerin yaşamında önemli bir yerdedir; çünkü bireylerin doğası hakkında büyük bir bilgi sağlar. Bireylerin neden hedefler koyduklarını ve bu hedeflere ulaşmak için çok çalıştıklarını; bireylerin neden korku, öfke ve merhamet gibi duygular hissettiğini açıklar.

Motivasyon eğitim örgütlerinin olmazsa olmaz kavramlarından biridir. Motivasyon, bir öğrencinin okul öncesi dönemden itibaren yaşadığı deneyimin çok önemli bir parçasıdır. Motivasyon, öğrencilerin enerjisi ve öğrenmeye katılma dürtüsü olarak kavramsallaştırılabilir ve öğrencilerin okula ve ders çalışmaya ilgi duymalarında ve bundan keyif almalarında büyük rol oynar (Akbaba, 2006; McInerney ve Ali, 2006). Motivasyon; öğrencilerin genel olarak okula karşı tutumlarını, öğretmenlerle nasıl ilişki kurduklarını, derslerine ne kadar zaman ve çaba harcadıklarını, ortaya çıkan problemlerle mücadele ederken ne kadar destek aradıklarını, diğer öğrencilerle kurdukları ilişkilerini etkiler.

1.1.2.1. Motivasyonun özellikleri

Towndrow ve ark. (2008)' a göre motivasyon dört özellikle karakterize edilir: Bireyler her şeyi yapmaktansa bazılarını yapmayı tercih eder. İlk özellik seçimdir. Her birey kendine akademik, fiziksel veya sosyal olarak farklı hedefler seçer. Bu nedenle gerçek anlamda motivasyon, seçim yoluyla yapılan kişisel bir yatırımdır. İkinci ise enerji verici özellikte olmasıdır. Bireylerin motive olduğu faaliyetler genellikle yüksek enerji, katılım, coşku ve ilgi ile karakterize edilir. Bireylerin hedeflerine ulaşma ve başarıma yolunda güç verir. Üçüncü özellik olan standartlar ise bireyler tarafından motive olunan faaliyetlerde aranır. Bireyler genellikle yüksek kişisel standartlar arayışındadır ve ikinci en iyi veya standart altı performansları kabul etmez. Kendi performanslarının üstlerine çıkmaya çalışır ve bazen de başkalarının performansını yenmeye çalışır. Sonuncusu ise sürekli motivasyondur. Bireyler motive olduklarında, tekrar tekrar isteyerek eylemlerine geri dönerler; çünkü bu durumdan keyif alırlar ve bununla ödüllendirildiğini hissederler.

Bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyon kaynakları içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon, bir şeyi kendi iyiliği için, görevin kendisinden tamamen doyum sağlamak için yapma motivasyonudur (Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyon, bireyin ihtiyaçlarından gelir. İlgi, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileri arasındadır. Bireyin kişilik özellikleri, tutum ve değerleri de içsel motivasyonu

etkiler. Dışsal motivasyon, bazı dış hedeflere ulaşmak veya dışarıdan dayatılan bazı kısıtlamaları karşılamak için bir şeyler yapma motivasyonudur. Ödüller, cezalar ve sosyal destek en belirgin örnekleridir.

1.1.2.2. Motivasyon kuramları

Motivasyon karmaşıktır ve bir dizi bileşenden oluşur ve bu çeşitli bileşenler farklı kuramlarla daha kolay açıklanır. Davranışçı kuramcılar, dışsal motivasyon kaynaklarının önemini vurgulamaktadır. Bilişsel ve hümanist kuramcılar davranışçılığa tepki olarak ortaya çıkıp ve içsel motivasyon kaynaklarına önem vermektedir. Sosyal- bilişsel ve öz belirleme kuramları ise motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarıyla açıklamaktadırlar.

1.1.2.2.1. Davranışçı kuram

Davranışçılar genellikle motivasyonu bireyin kontrolü dışındaki faktörler açısından ele almaktadırlar. Motivasyon dışsal bir süreçtir ve birey bu dışsal uyaranların etkisi altında kalır (Akdemir, 2020). Bu davranış kuramında öğrencinin olumlu yaptığı davranış ödüllendirilir, olumsuz yaptığı davranış ise cezalandırılır. Öğrenciler bireysel hedeflerden çok öğrenme süreci boyunca ödüle giden davranışları tercih ederler. Ödüllendirilen öğrencilerin öğrenme süreci daha kolay ve motive gerçekleşeceği için diğer öğrenciler için durum zorlaşır. Davranışçı bakış açısı bireylerin davranışlarının çeşitliliğini açıklamada sınırlı kaldığı için çok tercih edilmemektedir.

1.1.2.2.2. Bilişsel kuram

Bilişselciler; dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona vurgu yaparak, bireyin bir eylemi gerçekleştirmeden önce zihinsel süreçlerini kullanarak bir değerlendirme yaptığını, kendisi için hedefler belirlediğini ve bu hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceğine karar verdiğini savunurlar (Alkaabi ve ark., 2017). Bu kurama göre davranışlar; plan, amaç ve şemalarla başlatılır ve kontrol edilir. Bireyler dışsal uyaranlardan çok bu uyaranları değerlendirme yollarıyla davranış geliştirirler. Motivasyon kaynağı bu değerlendirme sürecidir. Bu kaynak içseldir ve merak, öğrenme arzusu gibi kavramlarla ilgilidir.

1.1.2.2.3. Hümanist kuram

Hümanist kuram, bilişsel yaklaşım gibi içsel motivasyona vurgu yapar. Motivasyonun bireyin gelişimini, büyümesini ve enerjisini etkin bir şekilde nasıl kullanacağı konusunda belirleyici bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu kurama göre kendini gerçekleştirmek motivasyonun ana kaynağıdır ve birey dünyaya bu amaçla gelir. Bu yüzden, bireyler doğuştan motive olmuşlardır. Motivasyon; bireyin gelişimini, büyümesini ve tüm potansiyellerini en etkin şekilde kullanmasını sağlayan süreç olarak kabul edilmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bu bakış açısında baskın teoridir. Maslow bireylerin kendilerini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçlar tarafından motive edilmeden önce yiyecek, su, barınma ve güvenlik gibi daha düşük düzeydeki ihtiyaçları tatmin ederek motive olduklarını ifade eder (Osemeke ve Adegboyega, 2017).

1.1.2.2.4. Sosyal-bilişsel kuram

Sosyal- bilişselcilere göre motivasyonun kaynağı hem içsel hem de dışsal olabilir. Sosyal-bilişsel kuramcılarından Bandura (1999)' ya göre motivasyon davranışın nasıl sergileneceği ve sürdürüleceği ile ilgilidir. Beklentiler bu yaklaşımda en önemli motivasyon kaynaklarından biri olarak görülmektedir. Bireyin öz-yeterliliği ve bu beklentileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin inançları motivasyonunu etkiler. Motivasyonla bağlantılı olarak bireylerin ödüllere ya da cezalara bilinçsiz bir şekilde tepki vermediklerini, düşünce ve duygularını nasıl yönettikleri ve çevresinde gelişen olayları, deneyimlerini nasıl yorumladıkları üzerinde vurgu yapar (Bayrakçıken ve ark., 2021). Bu kuram çerçevesinde öğretmenler öğrencilerine etkili bir model olarak öğrencilerin bulundukları ruhsal durumları iyileştirmeye çalışmalı ve yanlış alışkanlıklarını düzeltmede yardımcı olmalıdır. Öğrencilere bireylerin kendi hayatı üzerinde yetkinlik sağlayan öz denetim becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynamalıdır.

1.1.2.2.5. Öz belirleme kuramı

Öz belirleme kuramı; önemli olanın sadece motivasyonun miktarı değil, bir bireyin belirli bir alandaki aktivite için sahip olduğu motivasyon kalitesi olduğunu öne süren bir motivasyon teorisidir. (Salikhova ve ark., 2020). Bireylerin sağlıklı gelişimi için temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi gerektiğini savunur. İçsel ve dışsal olmak üzere iki ana motivasyon türü olduğunu ve her ikisinin de kim olduğumuzu ve nasıl davrandığımızı şekillendirmede etkili güçler olduğunu öne sürer. Hem içsel hem de dışsal

motivasyon, bireylerin davranışlarının oldukça güçlü belirleyicileridir ve her ikisi öz belirleme kuramı tarafından tanımlanan üç temel psikolojik ihtiyacı karşılamaya yönlendirir. Üç temel ihtiyaç tüm bireyler için aynıdır ve evrenseldir. Birincisi, özerklik, kişinin eylemlerinin doğası gereği iradeli olduğu, başkası tarafından yönlendirilmek yerine kendisi tarafından seçildiği algısını ifade eder. İlişkililik olan ikinci temel ihtiyaç kişinin belirli bir ortamda sevildiği, takdir edildiği ve değer verildiği hissini kapsar. Sonuncusu yetkinlik ise kişi görevlerinde ve etkileşimlerinde başarılı olduğunu hissettiğinde algılanır. Bu üç psikolojik ihtiyacın bireylerin sağlıklı birer birey olmaları için doyurulmaları gerekir. Bu kuramı eğitim ortamlarına entegre ederken öğrencilere ders süresi boyunca geçireceği vakti verimli ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğrenciler diğer arkadaşlarıyla grup olmaktan çekinmeyecekleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri grup çalışmaları düzenlenmelidir. Ve başarılı oldukları durumlarda birbirlerini tebrik etmekten kaçınmayacakları fırsatlar sağlanmalıdır.

Kuramlar açısından okul motivasyonu incelendiğinde Davranışçı kurama göre okul motivasyonu kaynağı dışsaldır. Öğrenciler bu dışsal uyaranların etkisi altındadır. Davranışlarının sonuçlarına göre ya ödüllendirilir ya da cezalandırılırlar. Bilişselciler ise tam tersine öğrenciler için okul motivasyonu kaynağını içsel olarak vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendilerine belirledikleri hedefler vardır ve hedeflerine ulaşma sürecini kendileri değerlendirir ve yönetirler (Akdemir, 2020). Bu süreçte ise merak ve öğrenme isteği motivasyonlarının kaynaklarıdır. Okul motivasyonunun kaynağı hümanist kurama göre de içseldir. Öğrenciler büyümek, kendi kişisel kimliklerini kazanmak ve kendilerini gerçekleştirmek gibi ihtiyaçlara odaklanırlar. Sosyal bilişçiler, okul motivasyonunun kaynağını hem içsel hem de dışsal olarak savunurlar. Bu kurama göre öğrenme sosyal ortamlarda meydana gelir. Öğrenciler bilgiyi, beceriyi başkalarıyla etkileşime girerek öğrenir. Öğrenciler için okul motivasyonunun kaynağı gözlemdir. Gözlem yaparak kendi hedeflerine ulaşmaya yarayacak bilgileri öğrenip özümserler (Ryan, 2012).

Modern psikolojisinin en önemli motivasyon kuramlarından biri olarak görülen öz belirleme kuramı; başka herhangi bir teoriye bağımlı olmadan eğitim ve öğretim sürecinde okul motivasyonuna katkıda bulunmak için tek başına yeterlidir (Gopalan ve ark., 2017). Öz belirleme kuramı, eğitim-öğretim süreçlerinde uygulandığında, öncelikle öğrencilerde öğrenmeye ilgi duymayı, eğitime değer vermeyi ve kendi kapasitelerine ve niteliklerine güvenmeyi teşvik etmekle ilgilidir. Bu sonuçlar, motivasyonun okullarda içselleştirildiğinin belirtileridir (Deci ve ark., 1991). Öğrencilerin, gelişimlerinin sağlıklı

bir şekilde ilerleyebilmesi için psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi ve karşılanması gerekmektedir. Bu kuramın dayandığı üç temel psikolojik ihtiyaç ise: özerklik, yetkinlik ve ilişkililiktir. Bu ihtiyaçların herhangi birinin eksikliği öğrencilerin motive olmasını engeller (Bayrakçı ve ark., 2021). Okul motivasyonu, bu ihtiyaçların hepsi öğrencilere sağlandığında en yüksek seviyeye ulaşacaktır. Okul iklimlerinde, psikolojik temel ihtiyaçların süreçte desteklenmesinde ve geliştirilmesinde en önemli faktör okul paydaşlarından öğretmendir. Öğretmenlerin öğrencilere başarıyı ve yeterlilik duygularını teşvik etmek için uygun araçları ve geri bildirimi sağlamaları önemlidir. Öğretmen, bu ihtiyaçları desteklediğinde eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin içsel olarak motive olmalarını kolaylaştıracak ve daha özgür olmalarını sağlayacaktır. Motivasyon, öğrencilerin kimliği hale gelecektir. Öz belirleme kuramı okul motivasyonu için içsel motivasyonun önemli olduğunu, dışsal motivasyonun ise süreçte içsel motivasyona dönüşebileceğine vurgu yapar.

1.1.2.3. Okul motivasyonu

Motivasyon kavramı, eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Covington (2000) tarafından bildirildiğine göre eğitimle ilgili unutulmaması gereken üç şey vardır (Maehr ve Meyer, 1997). Bunlardan ilki motivasyondur. İkincisi ise motivasyondur. Üçüncüsü motivasyondur. Motivasyon, özellikle öğrenmeyle ilgilidir; çünkü öğrenmeye katılmak, bilinçli ve kasıtlı faaliyetler gerektiren aktif bir süreçtir. En yetenekli ve parlak öğrenciler bile dikkat etmezlerse ve biraz çaba göstermezlerse öğrenmeye dahil olamazlar. Bu nedenle öğrencilerin eğitimlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin, öğrencileri motive etmeye teşvik eden ve onların öğrenme görevlerine hevesli bir şekilde katılmalarını sağlayan bir öğrenme ortamları sağlamaları gerekir.

Motivasyon; davranışın başlamasına neden olan, yönünü, kuvvetini ve ısrarını belirleyen bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Emir ve Kanlı, 2010; Sevinç ve ark., 2011). Öğrenme davranış değişikliği olarak ifade edildiğinde davranış değişikliği motivasyon gerektirir. Motivasyon ve öğrenme süreci derin bir bağlantıya sahiptir (Acat ve Demiral, 2002; Gopalan ve ark., 2017). Öğrenme süreci, yaşam boyu süren sonsuz bir süreçtir. Öğrenciler bu sürecin merkezindedir. Wisnuwardhani (2022)'ye göre öğrencilerin öğrenmedeki psikolojik yönlerinden biri motivasyondur. Motivasyon, öğrencilerin içinden gelen ve onları istedikleri bir şeyi elde etmek için belirli eylemlerde bulunmaya sevk eden enerji olarak işlev görür. Motivasyon, öğrencilerin öğrendiklerini

özümsemek için zihinlerini açacak anahtardır. Öğrenmede motivasyon öğrenme arzusu ile ilgilidir, başarılı öğrenmenin temel temeli de budur. Motive olmayan öğrencilerin hedeflerine ulaşmasını ve başarılı olmasını beklemek mümkün değildir. Motivasyon, öğrenci başarısını artırmada vazgeçilmez bir anahtardır.

Motivasyon, eğitim ortamlarında istenilen hedefe ulaşmanın yanı sıra okulda eğitimsel davranışın yönünü ve istikrarını belirleyen en kritik güç kaynaklarından biridir. Okul motivasyonu; öğrencilerin okulla ilgili her türlü etkinliğe katılma isteği, okula gitme isteği, okula özlem duyma, okulla ilgili olumlu düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonu yüksek öğrencilerin belirlenmesi kolaydır: Hevesli, ilgili ve meraklıdır; çok çalışırlar ve ısrar ederler ve zorluklarla ve aksiliklerle aktif olarak baş ederler (Skinner ve Belmont, 1993). Bu öğrencilerin okulda daha uzun süre kalması, daha çok öğrenmesi, kendini daha iyi hissetmesi ve liseden sonra eğitimine devam etmesi gerekmektedir. Motivasyonu düşük olan öğrenciler ise tam tersine ilgisiz ve öğrenmeye uzaktırlar. Öğrenme sürecinde belirlenen hedefleri başarmak için karşılaştıkları zorluklar karşısında hemen pes ederler ve çaba göstermekten kaçınırlar.

Okul motivasyonu, kaliteli eğitim için gerekli temel bir unsurdur. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen beş temel bileşen ise: öğrenci, öğretmen, içerik, yöntem/ süreç ve çevredir. (Williams ve Williams, 2011). Öğrenciler kendileri eğitime dahil olmak istemedikleri sürece hiçbir etken onları başarıya götüremez. Bu yüzden eğitime değer vermeli ve ilgisi, yeteneği olmalıdır. Öğretmenler alanlarında iyi eğitim almış olmalıdırlar. Eğitim sürecinin en başından sonuna kadar planını yapmalı ve sürece odaklanıp takip etmelidir. Kendini gelişen dünyaya ve teknolojiye ayak uydurmaktan kaçınmamalıdır. Öğrencilerin bireysel farkındalıklarının farkında olup ilham verici olmalıdır. Öğrencilere eğitim sürecinin en değerli üyesi olduklarını hissettirmelidirler (Aripova, 2021). Derslerin içerikleri ise öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrencileri öğrenmeye teşvik edici, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ve ilgi çekici planlar oluşturulmalıdır. Yöntem veya süreç bileşeni öğrencilerin gerçek hayatlarına uyarlayabileceği, arkadaşlarıyla iş birlikli çalışmaya istekli olacakları şeklinde düzenlenmelidir. Okul iklimleri ise her öğrenci için ulaşabilir olmalıdır. Öğrenciler kendilerini güvende, pozitif ve özgür hissetmelidirler. Hata yaptıklarında çekinmeden doğrusunu öğrenebilme motivasyonu okul iklimlerinde sağlanmalıdır.

Öğrenme sürecinin motivasyon kaynakları içsel ve dışsal olarak tanımlanmaktadır. İçsel motivasyon, öğrencileri akademik faaliyetlere katılmaya motive

eden içsel bir güçtür; çünkü bu öğrenciler öğrenmeye ilgi duyarlar ve öğrenme sürecinden de zevk alırlar (Adamma ve ark., 2018). İçsel motivasyon, bireyleri yeni zorluklar aramaya ve yüzleşmeye iten insan doğasındaki gerçek dürtüdür. Kazanılacak herhangi bir dış ödül olmadığında bile içsel motivasyona sahip öğrenciler öğrenmeye isteklidirler. Bilimin içeriği ve gerektirdiği becerilerine hâkim olmak için öğrenme hedefleri olan öğrencilerin içsel olarak motive oldukları söylenir. İçsel olarak motive olmuş öğrenciler bağımsız olarak öğrenirler ve her zaman zorlu görevleri yapmayı seçerler. Üstlendikleri görevleri tamamlamak için azimle çalışırlar. Okulda edindikleri bilgileri okul dışında edindikleri deneyimlerle bütünleştirirler. Herhangi bir dış faktör veya öğretmenlerin yardımından bağımsız olarak bilgi edinmek ve bu bilgilerini genişletmek için sorular sorup çalışmalarıyla gurur duyarlar ve öğrenme sürecinde olumlu duygular ifade ederler (Serin, 2018). İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler yeni kavramları başarılı bir şekilde öğrenebilir ve konuyu daha iyi kavrayabilirler.

İçsel motivasyondan farklı olarak; dışsal motivasyon, öğrencileri dış faktörlerle öğrenme süreçlerine katılmaya yönlendirir. Dışsal motivasyon, ödül, zorlama ve ceza gibi dışsal etkinlikleri içerir. Birey herhangi bir ödül alıyorsa veya herhangi bir baskı veya zorlama altındaysa dışsal olarak motive olur. Buna göre, motivasyon ilk aşamada dışsal olarak geliştirilebilir ve daha derine indikçe öğrenme sürecinde içsel motivasyona dönüştürülebilir (Gopalan ve ark., 2017). Bu tür bir motivasyon, yüksek düzeyde bir irade gücü ve katılım sağlar; ancak içsel motivasyonun yapabileceğinden daha uzun süre dayanamaz. Öğrenciler sürekli olarak dış ödüller veya iltifatlar yoluyla motive ediliyorsa kendilerini geliştirmek ya da bilgi edinmek için değil, yalnızca ödülleri kazanmak için performans gösterirler.

Eğitim sürecinin en başında aileler dışsal motivasyon sağlamada görevliken ilerleyen yıllarda bu görevi öğretmen üstlenir. Öğretmen öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki dengeyi iyi kurmalıdır. Çünkü eğitim süreci ilerledikçe ve öğrenciler özellikle soyut düşünme becerilerini kazandıkları zaman içsel motivasyonun önemi artmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye hazır ve istekli sınıf iklimlerinde dışsal motivasyonu kullanmak yerine öğrencilerin katılmaya kaçındığı ve ilgilerini çekmeyen durumlarda bu motivasyon türünü aktif hale getirmelidir. Ayrıca öğrencilerinin bireysel olarak güdülerinin farkında olmalıdırlar ki ona göre karşılanmış ihtiyaçları için tekrar dış ödüllerini ortaya koymasına gerek yoktur.

Öğrenci motivasyonunu artırmanın eğitim sisteminin kalitesini artırmakla mümkün olduğu öne sürülmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018; Demirdağ, 2021). Kaliteli eğitimin kanıtı, öğrenciler yaşamları üzerinde bir kontrol sistemini nasıl kuracaklarını öğrendiklerinde geçerlidir. Güçlü akran etkileşimi kurmayı bilirlerse ve boş zamanlarını akıllıca kullanırlarsa, motivasyon seviyeleri artar. Kendilerini hedeflerine götüren bireysel öğrenme tekniklerini bilirlerse daha motive olmuş bir şekilde ders çalışırlar ve başarı duygusunu tadarlar. Öğretmenler de kaliteli eğitimin artırmakta baş roldedirler. Okul iklimlerinde öğrencilerin motivasyonu üzerinde hangi tür faktörlerin olumlu veya olumsuz etkileri olduğunun farkında olup o yönde planlamalar yapmalıdırlar. Öğrenci motivasyonunu azaltan belirli davranışlar veya yaklaşımlar vardır. İletişim ve duyarlılık eksikliği, önyargı, sözlü taciz, geri bildirim ve zaman yönetimi eksikliği ve öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar, sınıftaki öğrenci motivasyonunu azaltmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim eksikliği, öğrenme etkinliklerini monoton hale getirerek motivasyon düzeylerini düşürmektedir. Öğrencilerin daha yüksek düzeyde motivasyonla daha iyi performans göstermelerine yardımcı olan ise öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili iletişimidir (Passini ve ark., 2015). Öğrenci motivasyonu, olumlu bir atmosfer yaratabilen ve rol model olabilen öğretmenlerle ilgilidir. Öğretmenlerin coşkusu, öğrencilerin öğrenmesine olan bağlılıkları ve beklentileri ve ilişkileri, öğrencilerinin motivasyonu ile ilişkilidir.

Mücadele ruhu olmadan sadece eğitimde değil, gerçek hayatta da hiçbir şey mümkün değildir. Motivasyon, öğrencileri hayata karşı tüm zorlu koşullarla yüzleşmeye teşvik eden güçtür. Bireylerin gelişiminin merkezi bağlamları olarak okullar ise öğrencilerin motivasyonlarını beslemede bütüncü bir kültürel rol oynar. Öğrenmenin kalıcı olduğu bir platformun oluşturulmasında ise motivasyon anahtar role sahiptir. Bu rol akademik başarıyı da beraberinde getirir. Motivasyon; okul ortamlarında öğrencilerin yıkıcı davranışlarının azalmasına ve uyumlu davranışlarının artmasına, öğretmenlerin öğretime ve etkinliklere daha fazla zaman ayırmasına yardımcı olur.

1.1.2.4. Okul motivasyonunu etkileyen faktörler

Motive olmuş öğrencilere sahip olmak için bazı temel unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1.1.2.4.1. Öğrenci

Öğrencilerin eğitimdeki rolü çok önemlidir ve öğrenciler öğrenme sürecinde kendileri başarmaya istekli olmadığı sürece hiç kimse onları başarıya götüremez. (Williams ve Williams, 2011). Öğrenciler başarılı olabileceklerine inanırlarsa genellikle başarılı olurlar. Eğer öğrenciler başarılı olamayacaklarına inanırlarsa muhtemelen başaramayacaklar ve aksi yönde motivasyonları çok az olacak veya hiç olmayacaktır (Theobald, 2006). Öğrencilerin, motive olma düzeyleri kişiden kişiye değişir. Öğrenciler; öğrenme ortamlarına kültürel, sosyal ve eğitimsel geçmişlerini, beklentilerini, hedeflerini ve yeterliliklerini gibi kendi yaşantılarından birçok nitelik getirirler. Buradaki nokta, bazı bireysel özelliklerin motivasyon, öğrenme ve performans üzerinde olumlu, bazılarının olumsuz, bazılarının öğretmen tarafından değiştirilebileceği ve bazılarının değiştirilemeyeceğidir. Motivasyon için olumlu etkileri olanlar arasında öz yeterlilik düzeyi, öz planlama, öz değerlendirme, çaba ve öğrenme stratejileri, başarı ve başarısızlık için içsel kontrol edilebilir nitelikler vardır. Olumsuz etkileri olanların arasında ise başarısızlık ve reddedilme korkusu, kendini değersiz göreme ve yardım aramaktan kaçınma vardır. Tüm bu bireysel özellikler kişiden kişiye değişir ve her birey için kişiseldir. Öğrenme sürecinde bulunan diğer paydaşlar öğrencilere belirli noktaya kadar yardım ya da müdahale edebilirler.

1.1.2.4.2. Öğretmen

Her öğrenci belirli bir karaktere, seviyeye ve öğrenme stiline sahip olduğundan, öğretmenlerin genellikle onları motive etmenin bir yolunu bulma konusunda yüksek nitelikli olmaları gerekir. Öğretmen öğrenme süreciyle ilgili gerekli bilgilere hâkim olmalı ve çalışma becerilerini ve yeterliliklerini bu yönde geliştirmelidir. Aripova (2021)'ya göre öğretmenler için öğrencilerin motivasyonunu geliştiren ve artıran faktörlerin birkaçı aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenler çağdaş eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışmalı ve gelişime ayak uydurmalı,
- Öğrencilerin üst düzey öğrenme fırsatlarının sağlandığı ve sınıf yönetimlerinin iyi olduğu sınıflar oluşturulmalı,
- Öğrencilerin düzeylerine uygun görevler vererek öğrencilerin başarısı için fırsatlar yaratılmalı,

- Materyallerden ve diğer bilgi kaynaklarından bilgiler bulmalarına yardımcı olunmalı,
- Öğrencilerle çalışırken her zaman açık ve olumlu bir ortam yaratılmalı,
- Öğrencilerin her zaman öğretme ve öğrenme sürecinin en değerli üyeleri olduklarını hissetmelerine yardımcı olunmalı,
- Öğrencilere sık sık geri bildirim sağlanmalı ve uygun övgü verilmeli

Öğrenci motivasyonunu artırabilecek bazı öğretmen nitelikleri, hevesli, sıcak, esprili, adil, sevecen, destekleyici ve güvenilir olmanın yanı sıra öğrenciden ideal beklentilere sahip olmak gibi olumlu kişisel özelliklerdir. Öğrenci motivasyonunu azaltabilecek bazı nitelikler fazla bürokratik, fazla otoriter, fazla kontrolcü olmak ve öğretme güveninin ve yeterliliğinin olmamasıdır.

1.1.2.4.3. Öğrenme ortamı

Öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmeye katılımı, okul ve sınıf uygulamalarından veya öğrencilerin bulunduğu psikolojik ortamlardan güçlü bir şekilde etkilenir. (Towndrow ve ark., 2008). Öğrenme ortamı kullanışlı ve erişilebilir olmalıdır. Daha sonra bu ortamın öğrencilerin motivasyonuna katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Örneğin, bir ortam güvenli değilse tüm dikkati öğrenmeye vermek zordur ve hatta belki de akıllıca değildir. Öğrenciler gerilimden uzak, samimi, açık, işbirlikçi ve eğlenceli bir okul ortamında daha kolay motive olurlar. Arkadaşlarıyla birlikte çalışabileceği, birbirleri ve okul personelinin karşılıklı saygıya sahip olduğu bir okul ortamında motive olup öğrenme sürecine daha odaklı ve hızlı bir şekilde katılırlar. Öğrencilerin motive olmak için bir diğer isteği ise coşkulu, iletişimi güçlü öğretmenler ve kalabalık olmayan sınıflara sahip olmaktır (Dincer, 2021). Öğrenme sürecine öğrencilerin yüksek bir şekilde motive olabilmeleri için kendilerine güvendikleri, okula gitmeye istekli ve okuldan memnun oldukları demokratik bir ortamda, sevgi, saygı, dostluk, hoşgörü gibi temel değerlerin olduğu eğitim kurumlarında geçirmeleri önemlidir.

1.2. İlgili Araştırmalar

1.2.1. Öğretmene güven ile ilgili araştırmalar

Akman (2020b) yaptığı araştırmada sınıf yönetiminin öğretmenlere güven ve eğitim stresi üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğrencilerin öğretmenlere güvenleri ve eğitim stresi algıları arasındaki

ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan 608 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri yönetim ölçeği, öğretmene güven ölçeği ve eğitim stresi ölçeği aracılığıyla sınıf ortamında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf yönetimi becerileri, güven ve eğitim stresi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sınıf yönetiminin öğrencilerin güven ve stres algılarında etkili olan önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Sütçü ve Oral (2019) araştırmalarında amaçları ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerin öğretmenlerine güven algılarını ölçmektir. Araştırmalarına dahil ettikleri Diyarbakır ilinde öğrenimlerine devam eden 361 öğrenciden, 185'i ortaokul iken 176'sı lise öğrencisidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, açık uçlu soru formuyla öğrencilere öğretmenlerin güvenilir olabilmesi için sahip olmaları gereken özellikler sorusu yöneltilmiştir. Böylece çok fazla sayıda değişik cevaplara ulaşılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle veriler incelenip bir araya getirilmiştir. Analiz sonucunda güvenilir öğretmenlerde olması gereken özellikler; kişisel özellikler, mesleki özellikler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri adı altında üç başlıkta toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilere karşı samimi, olumlu ve anlayışlı gibi pozitif kişisel özellikleri taşıyan öğretmenlerin öğrenci ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her bireyin eşit olduğu psikolojik ve fiziksel şiddetten uzak, öğretmen-öğrenci ilişkisi sınıflarda daha etkili öğrenme ortamı yarattığı belirtilmiştir. Her öğrenciye hitap eden farklı ve ilgi çekici öğrenme tekniklerini kullanan öğretmenlerin mesleki özellikler açısından yeterli olduğu sınıf iklimleri öğrencilerin tercihleri arasında olduğu söylenmiştir. Araştırmada yer alan öğrenciler öğretmenlerine güven duyabilmeleri için öğretmenlerin şiddetten uzak samimi ve anlayışlı davranış içinde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Romero (2018) araştırmasında güvene dayalı ilişkilerin faydaları tüm öğrenciler için geçerli mi yoksa güvenin faydaları öğrencinin ırkına ve cinsiyetine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Yapısal eşitlik modeli kullanılan bu araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerinden Afrikalı Amerikan veya Beyaz olarak tanımlanan 6352 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Bu öğrencilerden 5034'ü Beyaz iken 1318'i Afrikalı Amerikandır. Araştırmaya göre, öğrencilerin öğretmenlerine güvenince daha az disiplin olayı ve daha iyi akademik sonuçlara ulaşıldığı ortaya çıkmıştır; ancak güvenin faydaları tüm öğrencilerde eşit olarak gerçekleşmediği gözlemlenmiştir. Beyaz olan öğrencilerin

daha fazla yarar sağladığı tespit edilmiştir. Siyahi öğrenciler, özellikle erkekler, öğretmenlerine diğer öğrencilere göre daha az güvenmişlerdir. Bu öğrenciler daha çok disiplin cezası almışlardır.

Mitchell ve ark. (2016), öğrencilerin öğretmene güveni, güvenlik algısı ve okulla özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında iki hipotez öne sürmüşlerdir. Öğrencilerin öğretmenlere güveni, güvenlik algıları ve okulla özdeşleşme arasındaki ilişkiye ilişkin ilk hipotezi test etmek için betimsel ve ilişkisel analiz içeren nicel bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin öğretmenlere duyduğu güvenin ve güvenlik algılarının okulla özdeşleşmede okullar arasındaki farklılıkları açıklayan okul özellikleri olduğuna dair ikinci hipotezi daha fazla test etmek için hiyerarşik lineer modelleme kullanmışlardır. Araştırma kapsamında, öğrencinin okula özdeşleşmesini, öğretmene güvenini ve öğrencinin güvenlik algısını içeren üç ölçekten oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmaya 35'i ilkokul, 9'u ortaokul ve 5'i lise olmak üzere 49 okuldan 3. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim gören 5441 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öne sürdükleri iki hipotez de desteklenmiştir, öğrenciler öğretmenlerine güvendiklerinde kendilerini daha güvende hissetmişler ve okulların koşulları öğrencilerin öğretmenlerine güveni ve güvenlik algılarını büyük ölçüde etkilemiştir.

Dunford (2010), araştırmasında ortaokul sınıflarında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güveni incelemiştir. Bu nitel araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerine olan güveni nasıl anladığını ve deneyimlediğini, öğretmenlerin öğrencilere duydukları güvenin pedagojik kararları ve öğrencileriyle ilgili olarak aldıkları davranış yönetimi kararlarını nasıl etkilediğini keşfetmektir. Araştırma için iki resmi öğretmen görüşmesi, bir öğretmen anketi, sınıf gözlemleri, sınıf ve okul eserlerini kapsayan birden fazla veri kaynağı uygulanmıştır. Araştırma grubunu üç ortaokul öğretmeni ve bir bölgedeki ortaokul kademesinde bulunan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma süresince öğretmenler, öğrencilerin belirli güven özelliklerini ifade etmelerini arttırmaya çalışmak için pedagojik ve davranışsal araçlar kullanmıştır. Sonuçlar, sınıf ortamını ayarlayan ve çeşitli alternatif öğretim stratejileri kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin güven özelliklerini gösterme yeteneklerini artıran seçimler yaptığını ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlara göre öğretmen öğrenci arasında oluşan güven, öğretmenlerin yaptığı pedagojik ve davranışsal seçimler için birçok önemli çıkarım sunan dinamik ve çok katmanlı bir yapıdır.

Akbaş (2005), 9.sınıf öğrencilerinin sınıflarında oluşan güven hissini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Tarama modeli kullanılan bu araştırmada, araştırmacı tarafından sınıf içi güven düzeyi ölçeği geliştirilmiştir. Çalışma grubunu Kırıkkale Lisesindeki 209 9.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuca göre, öğrencilerin orta düzeyde kendilerini güvende hissettikleri ortaya çıkmış olup cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir değişken olan, öğrencilerin televizyon izlemeye ayırdığı süre açısından ise “temel güven” ve “tehdit algılaması” alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Fakat “ifade özgürlüğü” alt boyutu için anlamlı farklılık tespit edilip, öğrencilerin televizyon izleme süreleri arttıkça kendilerini daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf iklimlerinde bireyler arasında oluşan ilişkilerin düzenlenmesine önem verilse güven hissini artabileceği belirtilmiştir.

1.2.2. Okul motivasyonu ile ilgili araştırmalar

Wisnuwardhani (2022), araştırmasında motivasyonun öğrenme çıktıları nasıl etkilediğini ele almaktadır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki motivasyonlarının bütünleştirici mi yoksa araçsal mı olma eğiliminde olduğunu ve İngilizce öğrenirken motivasyonlarının öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ne ölçüde etkileyebileceğini açıklamaktır. Araştırmaya 9.sınıfa giden bir sınıftaki 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, verileri toplamak için çevrimiçi bir görüşme yapmıştır ve ara sınav notunu da öğrenme çıktısı olarak kullanmıştır. Çevrimiçi görüşme ve ara sınav notunda elde edilen veriler karşılaştırılmış ve ardından betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hem araçsal hem de bütünleştirici motivasyonla motive oldukları ortaya çıkmıştır. Bu, hedef dili konuşan kişilerle daha geniş sosyal temas kurma motivasyonu ve ayrıca İngilizceyi iyi notlar veya gelecekteki hedefler gibi belirli hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanma motivasyonudur. Farklı bir araştırmada, Herpratiwi ve Tohir (2022), öğrenmeye karşı oluşan ilginin ve disiplinin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında müfredat geliştirme dersi alan 38 üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenmeye ve disipline olan ilginin öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dincer (2021), araştırmasında amacı; ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi, okul iklimi algılarının okul motivasyonu

üzerinde anlamlı bir güce sahip olup olmadığına ve bu algıların ve motivasyonun cinsiyete, sınıf seviyelerine ve okul yeri değişkenlerine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık gösterip göstermediğine bakmaktır. Araştırman grubunu Aydın ili Köşk ilçesinde ve köyünde bulunan iki farklı devlet okulunda öğrenim gören 674 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, okul iklimi algıları ölçeği ve okul motivasyon ölçeği ile üç sorulu kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerden formlara isimlerini yazmamaları istenmiştir. Sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okul motivasyonu arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ortaokul öğrencilerinin hem okul iklimi algılarında hem de okul motivasyonlarında sınıf seviyeleri değişkenleri anlamlı farklılık gösterirken okulların konumu fark yaratmamıştır. 5.sınıf öğrencilerinin toplam motivasyon puanları diğer sınıflara göre yüksek çıkmıştır. Alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu okul iklimi algılarına ve okul motivasyonlarına sahip oldukları görülmüştür. Bu bir anlamda, öğrencilerin erken yaşta okulu daha çok benimsemelerine ve sevmelerine rağmen büyüdükçe okula gitmekten hoşlanmadıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, cinsiyetin sadece okul motivasyonu ile anlamlı bir farklılığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okula daha fazla motive olmuşlardır.

Adamma ve ark. (2018) yaptıkları araştırmada, dışsal ve içsel motivasyonun öğrencilerin matematik dersindeki akademik performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın amacına dayalı olarak araştırmaya iki hipotez yön vermiştir. Birinci hipotez, öğrencilerin matematik dersindeki akademik performansları üzerinde dışsal ve içsel motivasyonu arasındaki ilişkinin ne olduğu iken ikinci hipotez ise erkek ve kız öğrencilerin dışsal ve içsel motivasyon puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Veri toplama aracı olarak akademik motivasyon ölçeği ve matematik başarı testi kullanılmıştır. Motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkiyi değerlendiren ilk hipotezin test edilmesinin sonucu anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak çalışmanın bulguları, motivasyonun öğrencilerin akademik performansını geliştirdiğini göstermiştir. Motivasyon türleri de öğrencilerin performansına etki etmiştir. İçsel ve dışsal motivasyon, öğrencilerin başarılarını ve hedeflerini etkilemiştir. Akademik performans üzerindeki dışsal ve içsel motivasyon değişkeninde cinsiyet farkı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, kadınların erkeklere göre içsel olarak motive olduklarını göstermiştir. Buna karşılık erkekler, kadınlara göre daha dışsal olarak motive olmuşlardır.

Tulunay-Ateş (2016) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencileri tarafından algılanan sosyal desteğin onların motivasyonel yönelimleri üzerindeki etkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaş çevresinden veya ailelerinden aldıkları desteğin içsel ve dışsal motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Bartın’da öğrenim gören 8.sınıf kademesinden 561 öğrenci dahil edilmiştir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Sınıfta Motivasyon Yönelimleri Ölçeği aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteğin içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Destek arttıkça öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Jismi ve Hin (2014) araştırmalarında öğrenci-öğretmen ilişkisi ile öğrencinin akademik motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri bir bireysel ve bir grup görüşme olmak üzere iki yapılandırılmamış görüşme yoluyla toplanmıştır. Devlet okulunda yatılı kalan 16 yaşında iki erkek katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmanın sonucu, öğrenci-öğretmen ilişkisi içinde öğrencilerin akademik motivasyonunu etkileyen beş temayı vurgulamıştır. Belirlenen bu beş tema ilgi, destek, güven, ulaşılabilirlik ve beklentidir. Beş bileşenin tümü birbirine bağlıdır ve birbirinden ayrı olarak görülmemelidir. Öğrencilerini önemseyen öğretmenlerin öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenleri onları desteklediğinde öğrenmeye ve akademik görevleri tamamlamaya motive olduklarını paylaşmışlardır. Öğretmenlerinden destek alamadıklarında, özellikle verilen görevi tamamlayamadıklarında öğrencilerin motivasyonu düşmüştür. Öğretmenlerinin sürekli desteği, öğrencileri çalışmalarında başarılı olabileceklerine inandırmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine güvendiğine inandıklarında akademik motivasyonları artmıştır. Güvene göre yaşamak onları çok çalışmaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin güveninin önemli olmasının yanı sıra, öğrencilerin öğretmenlerine güvenmelerinin de önemli olduğu öğrenciler tarafından söylenmiştir. Öğretmenlerine güvendikleri zaman, derse aktif katılım yoluyla öğretmeni desteklemeye istekli hale gelmişlerdir ve bu aynı zamanda akademik motivasyonlarını da artırmıştır. Güler yüzlü ve cana yakın öğretmenler, katılımcıların akademik motivasyonunu artırmıştır. Öğrenciler, öğretmen beklentisinin akademik motivasyonlarını etkilediği konusunda aynı düşüncede olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin beklentisinin yüksek olması, öğrencilerin akademik motivasyonunu

arttırırken düşük beklenti ise öğrencileri rahatlatmıştır ve başarılı olmak için daha az çaba sarf etmelerine neden olmuştur.

Emir ve Kanlı (2010), yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci motivasyonunu sağlama stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Manisa'nın Soma ilçesinde görev yapan 56'sı kadın 59'u erkek 131 ilköğretim öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma demografik bilgi formu ve öğretmenlerin öğrencileri motive etme ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Sonuçlara göre, cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemiştir fakat erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre öğrencilere özerklik desteği daha fazla sağlamıştır. Branş veya sınıf öğretmenleri değişkenleri açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır fakat sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre öğrencilerle daha fazla paylaşımda bulundukları için sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sağladığı özerklik desteği ve motivasyon daha fazladır. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğrencilerinin motivasyonları ve öz denetim becerileri üzerinde olumlu artış olduğu ortaya çıkmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Yöntem; araştırmacıyı, doğru bilgiye ulaştıran en kısa yoldur. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine duydukları güven ile okul motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tarama deseni, evren içinde yer alan örneklem grubu üzerinde yapılandırılan araştırmalar yoluyla katılımcıların konuya ilişkin ilgi, yetenek, beceri durumlarının betimlendiği çalışmalardır. Düzeylerine göre araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasında ilişkileri ve bağlantıları inceler (Büyüköztük ve ark., 2020).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokul kademelerinde öğrenim gören 23177 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 1192 öğrenci oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki her bir birimin örnekleme dahil edilme şansının eşit olduğu anlamına gelir (Etikan ve Bala, 2017). Diğer bir ifadeyle, her birimin dahil edilme şansı aynıdır ve bir birimin seçimi diğer birimi etkilemez. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, diğer yöntemlere göre örnekleme güçlü bir şekilde temsil etmede daha yüksek bir olasılığa sahiptir (Özen ve Gül, 2007).

Araştırmaya dahil edilecek örneklem grubunun sayısının hesabında kullanılan formül (Karasar, 2014);

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq} \quad (3.1)$$

Denklem 1’de kullanılan simgeler aşağıdaki anlamları ifade etmektedir.

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı

d: Hata payı

Araştırmanın %95 güven aralığında ve 0.05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96’ya denk gelmektedir. Araştırma verileri denklem 1’de yerine konulduğunda;

$$n = \frac{23177 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (23177 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{22259,1908}{58,9004} = 377,912$$

Hesaplamalara göre 23177 kişilik ortaokul öğrencisinin evreni temsil etmesi gereken örneklem sayısının en az 377 öğrenci olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmaya Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinden 1192 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında bağımsız değişkenlerin (yaş, cinsiyet ve sınıf seviyeleri) bağımlı değişkenler (öğretmene güven, okul motivasyonu) ile ilişkisinin incelenmesi sürecinde örneklem büyüklüğünün verilen formül doğrultusunda hesaplanan sayının (N=377) üzerinde bir örneklem grubu (n=1192) elde edilmiştir. Dahil edilen örneklem grubunun demografik bilgileri Tablo 2.1.’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1. Örneklemdeki öğrencilerin demografik bilgileri

Öğrencilerin Demografik Özellikleri	N	%
Cinsiyet		
Kız	568	47,7
Erkek	624	52,3
Sınıf		
5. Sınıf	228	19,1
6. Sınıf	257	21,6
7. Sınıf	435	36,5
8. Sınıf	272	22,8

Tablo 2.1. incelendiğinde araştırmada 568 (%47,7) kız öğrenci, 624 (%52,3) erkek öğrenci yer almaktadır. Sınıf seviyesi değişkeni açısından incelendiğinde ise 228 öğrenci 5.sınıf, 257 öğrenci 6.sınıf, 435 öğrenci 7.sınıf ve 272 öğrenci 8. sınıf öğrencisi yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veriler, Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Öğretmene Güven Ölçeği” (Ek 1), Kaynak ve ark. (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği” (Ek 2) ve “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 3) aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.1. Öğretmene güven ölçeği

Adams ve Forsyth tarafından öğretmene güven ölçeğinin orijinal hali 2009 'da geliştirilmiştir. Yardımseverlik, güvenilirlik, uzmanlık, dürüstlük ve açıklık çerçevesinde güvenin beş boyutunu içeren denemelik 13 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Denemelik olan bu ölçek aynı bölgede farklı etnik kökenlere sahip 3 farklı okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8., sınıf seviyelerinde 450 öğrenciye uygulanmıştır. 13 maddenin tek bir faktör altında toplandığı, maddelerin faktör yüklerinin “.62” ve “.85” aralığında değiştiği ortaya çıkmıştır. Toplam varyansın %59 ve iç tutarlılığın ise “.90” olduğu tespit edilmiştir (Özer ve Tül, 2014). Maddelerden birinin faktör yükü “.62” olduğu tespit edildiği için ölçekten çıkarılmıştır. Türkçeye uyarlanması Özer ve Tül (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özer ve Tül, Türkçeye çevirirken, çeviri-geri-çeviri yöntemi kullanmışlardır. Bu yöntemde ilk olarak İngilizceden Türkçeye çeviri sonra da Türkçeden İngilizceye geri çeviri şeklinde ilerlemişlerdir. Ölçeğin son hali verilirken her iki kademe için de ölçeğin

yapı geçerliliğinin yüksek olduğuna tek faktörlü modelinin doğrulandığı saptanmış ve ölçek 12 madde olarak uyarlanmıştır.

Türkiye’de ortaokul ve lise kademelerinde öğretmene güven ölçeği birbirinden bağımsız şekilde uygulanmıştır. Ölçekten en az 12 puan alınabilirken en yüksek alınabilecek puan ise 60’tır. Alınan puanlar ile güven düzeyleri arasında doğru orantı vardır. Puanlar arttıkça öğrencilerin öğretmenlere güven düzeyleri de artmaktadır ya da tam tersi puanlar azaldıkça öğrencilerin güven düzeyleri azalmaktadır. 5’li likert tipi ölçek olarak değerlendirilmektedir. “1 (Hiçbir zaman)”, “2 (Nadiren)”, “3 (Bazen)”, “4 (Çoğunlukla)”, “5 (Her zaman)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan bazı maddeler şu şekildedir: “Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.”, “Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden bekleneni yaparlar.”, “Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmene güvenebilirler.”.

Özer ve Tül (2014)’ün araştırmasında ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.87” olarak hesaplanmış, lise kademesinde öğrenim gören öğrenciler için ise “.89” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada tekrarlanan güvenilirlik analizinde ise Öğretmen Güven Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği

Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği Kaynak ve ark. (2017) tarafından öğrencilerin motivasyon düzeylerini ölçmek için yapılandırılmış bir ölçek çalışmasıdır. Alanyazında yer alan motivasyon kavramıyla ilgili tanımlar ve boyutlar araştırılmıştır. Ölçekte hedef, performans ve okula bağlılık olarak üç boyut yer almaktadır. Hedef, akademik ve sosyal hedefler olarak ikiye ayrılır. Akademik hedefler, merak ve yeni bilgiler edinme gibi bilişsel süreçler içerirken sosyal hedefler meslek sahibi olmak, çalışkan olmak ve statü kazanmak gibi hedefler içerir. Performans okul pratiklerinde uygulanan her adımı içerir. Okula bağlılık ise okula ait olma hissi, okulu sevmeye gibi okula dair pozitif algıları içerir.

İncelenen ölçütler çerçevesinde 14 maddeden oluşan okul motivasyon ölçeğinde puanlar arttıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin uygulama grubunu Erzurum ve Ankara’da MEB’e bağlı 4 farklı resmi ortaokuldaki ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 370 ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır daha sonra eksik ve kullanılmayan formlar çıkarılmıştır. Yapı geçerliliğini doğrulamak için Doğrulamacı

Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA); ölçüt geçerliliği için ise Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Uyum indekslerinin yeteri düzeyde oldukları saptanmıştır. Güvenirliğini doğrulamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar güvenirliliği hesaplanmıştır. 5’li likert tipi olan ölçekte “1(Kesinlikle katılmıyorum)”, “2(Katılmıyorum)”, “3(Kararsızım)”, “4(Katılıyorum)” ve “5(Kesinlikle katılıyorum)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan bazı maddeler şu şekildedir: “Gelecek hedeflerime ulaşmada okul önemlidir”, “Sınıf arkadaşlarımda içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim”, “Okulda olabildiğinde çok şey öğrenmek isterim”.

Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenirliliği .84 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada tekrarlanan güvenirlilik analizinde Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin tekrarlanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise; hedef alt boyutu .87, performans alt boyutu .66 ve okula bağlılık alt boyutunun ise .64 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin kendi adlarına doldurulması için oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun ismi, öğrenim kademesi, yaş ve cinsiyet değişkenleri vardır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu’ndan izin (Ek 4) alınmıştır. Daha sonra anketleri öğrencilere uygulayabilmek için Mardin Artuklu Üniversitesi aracılığıyla Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni (Ek 5) alınmıştır. Araştırma başlatılmadan önce okul müdürleri ve öğretmenler ile yüz yüze görüşülmüştür ve araştırma içeriği ile kullanılan ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma izinleri süreçte okul müdürleri ile öğretmenlerle paylaşılmıştır. Araştırmanın başlatılmasının ardından farklı sınıf kademesindeki öğrencilerin sınıflarına giderek ölçekler açıklanmış ve nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Aşağı Sarpın Ortaokulu ve Üçdam Ortaokuluna çalışma saatlerinin uygun olmaması ve okulların konumunun uzak olması sebebiyle gerekli tedbirler alınarak okul

müdürlerine ve sınıf öğretmenlerine anlatılmıştır. Aşağı Sarpın Ortaokulunda 70 öğrenciye ve Üçdam Ortaokulunda 80 öğrenciye sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Belirtilen iki okulda, araştırmacının rehberliğinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan ölçekler için birer hafta süre verilmiştir. Doldurulan ölçekler sınıf öğretmenleri tarafından toplanmış olup araştırmacı tarafından alınmıştır. Araştırmaya 11 farklı ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Öğrenciler 10-15 yaş grupları arasında değişkenlik göstermiştir. Veri toplama süreci 24.11.2023'te başlayıp 14.12.2023'te tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bulguların analizlerine başlanmadan önce araştırmanın veri setinin normal dağılım varsayımını karşılayabilmek için çarpıklık- basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dahil edilen her ölçeğin toplam puanları hesaplanmış ve Tablo 2. 2.'de ortalama ve standart sapmaları ile ifade edilmiştir

Tablo 2.2. Ölçeklerin ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	$\bar{X}$	Ss	En yüksek değer	En düşük değer	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmene Güven Ölçeği Toplam Puan	4,18	0,67	5,00	1,00	-1,2	1,6
Okul Motivasyonu Ölçeği Toplam Puan	4,14	0,76	5,00	1,00	-1,4	1,9

Tablo 2.2. incelendiğinde faktörlere ilişkin çarpıklık değerlerinin -1,2 ile -1,4 arasında, basıklık değerlerinin -1,6 ile 1,9 arasında değiştiği görülmektedir. Alan yazında normal dağılım için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Bu katsayılara ilişkin olarak çalışma verisinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik testlerin kullanımı tercih edilir (Karasar, 2014).

Uygulanan anketler sonucunda elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri için ilk önce betimsel analizler

gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi, iki grubun (kız, erkek) normal dağılım gösterdiğinde ortalamalarını kıyaslayarak aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test eden parametrik bir tekniktir. Sınıf seviyelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım gösteren üç veya daha fazla bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test eden parametrik bir tekniktir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptamak için ise Pearson korelasyon analizi yapılmış olup aralarında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir. Pearson korelasyon analizi ise iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için gerçekleştirilir. Araştırmanın alt problemleri ve veri analiz yöntemleri Tablo 2.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmanın alt problemleri ve veri analiz yöntemleri

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?	Öğretmene Güven Ölçeği	Betimsel İstatistik
Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?	Ortaokul Öğrencileri için Motivasyon Ölçeği	Betimsel İstatistik
Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Öğretmene Güven Ölçeği	Bağımsız Gruplar T-testi Tek Yönlü Varyans Analizi
Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği	Bağımsız Gruplar T-testi Tek Yönlü Varyans Analizi
Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenmesi ile okul motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?	Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği, Öğretmene Güven Ölçeği	Pearson Korelasyon Analizi

Tablo 2.3. incelendiğinde araştırmanın alt problemleri, araştırmada kullanılan ölçekler ve problemler için kullanılan istatistikler belirtilmiştir.

Araştırmada yer alan ölçeklerin likert tipine göre kesim noktaları ve düzeyleri belirlenmiş olup Tablo 2.4.'te yer almaktadır. Kesim noktaları, ölçeklerden alınan puanlar değerlendirilirken kullanılmıştır.

Tablo 2.4. Ölçek puanlarının değerlendirme puan aralıkları

İfadeler	Kesim Noktaları	Düzy
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	1,80-2,59	Düşük
Kararsızım	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	3,40-4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00	Çok Yüksek

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veri analizleri sonucuna göre bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar alt problemlerdeki sıraya göre tablolastırılıp yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” birinci alt problem olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için öğretmene güven ölçeğinden elde edilen verilerden betimsel istatistik yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ölçeğinden aldığı en yüksek ve en düşük puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.1.’de gösterilmiştir

Tablo 3.1. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ölçeğinin betimsel istatistikleri

	Madde Sayısı	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Öğretme Güven	12	1192	1,00	5,00	4,18	0,67

Tablo 3.1.’e göre öğrencilerin toplamda öğretmene güven ölçeğinden aldıkları en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan ise 5,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin aritmetik ortalaması 4,18 standart sapması ise 0,67 olarak tespit edilmiştir. Tablo 2.4.’te yer alan kesim noktaları ve düzeylere göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni yüksek düzeydedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu konusundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” ikinci alt problem olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeğinin genelinden ve her bir alt boyutu için elde edilen verilerden betimsel istatistik yapılmıştır. Ortaokul

öğrencileri için okul motivasyonu ölçeğinin toplamı ve her bir alt boyutu için öğrencilerin en yüksek ve en düşük aldıkları puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanıp Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ölçeğinin betimsel istatistikleri

Boyut	Madde Sayısı	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Hedef	5	1192	1,00	5,00	4,44	0,88
Performans	5	1192	1,20	5,00	3,94	0,80
Okula Bağlılık	4	1192	1,00	5,00	4,02	0,94
Toplam	14	1192	1,07	5,00	4,14	0,76

Tablo 3.2. incelendiğinde öğrencilerin okul motivasyonu ölçeğinden toplam puandan aldıkları en düşük puan 1,07 en yüksek puan ise 5,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamında öğrencilerin aritmetik ortalaması 4,14 ve standart sapması 0,76 olarak tespit edilmiştir. “*Hedef*” alt boyutunda puanların 1,00 ile 5,00 puan aralığında değiştiği görülmektedir. Bu boyut için aritmetik ortalama 4,44 iken standart sapma 0,88 olarak hesaplanmıştır. “*Performans*” alt boyutunda puanların 1,20 ile 5,00 puan aralığında değiştiği görülmektedir. Bu boyut için aritmetik ortalama 3,94 iken standart sapma 0,80 olarak hesaplanmıştır. “*Okula bağlılık*” alt boyutunda ise puanların 1,00 ile 5,00 puan aralığında değiştiği görülmektedir. Bu boyutun aritmetik ortalaması 4,02 iken standart sapması 0,94 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamanın alt boyutlar arasında en yüksek olan “*Hedef*” alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2.4.’te yer alan kesim noktaları ve düzeylere göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu yüksek düzeydedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“*Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” üçüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla öğretmene güven ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için bağımsız gruplar t-testi ve sınıf seviyeleri, yaşları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine(kız-erkek) ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.3.’te, sınıf seviyelerine (5, 6, 7 ve 8.sınıf) ilişkin bulgular Tablo 3.4.’te ve Tablo 3.5.’te, yaş (10-14+) değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 3.6. ve Tablo 3.7.’de ifade edilmiştir.

Tablo 3.3. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni T- Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Öğretmene Güven	Kız	568	4,33	0,55	7,33	,00*
	Erkek	624	4,04	0,75		

($p<0.01^{**}$, $p\leq 0.05^{*}$)

Tablo 3.3. incelendiğinde öğretmene güvenin ($t=7,33$; $p<0.01$), öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Puanlara bakıldığında kız öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,33$) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=4,04$) göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlere güvenlerinin daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Tablo 3.4. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri

	Sınıf Seviyeleri	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmene Güven	1) 5.Sınıf	228	4,33	0,58
	2) 6.Sınıf	257	4,20	0,72
	3) 7.Sınıf	435	4,16	0,70
	4) 8.Sınıf	272	4,05	0,64
	Toplam	1192	4,18	0,67

Tablo 3.4. incelendiğinde öğrencilerin sınıflarına ilişkin öğretmene güven puan ortalamalarının 4,33 puan ile 4,05 puan aralığında değişmektedir ve araştırmaya dahil edilen öğrencilerin aldıkları toplam puan ortalamasının 4,18 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ANOVA sonuçları

	Sınıf Seviyeleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Post Hoc
Öğretmene Güven	Gruplararası	10,623	3	3,421	7,53	000*	1>3
	Gruplariçi	539,276	1188	0,454			1>4
	Toplam	549,539	1191				2>4
							3<1
							4<1
							4<2

($p<0.01^{**}$, $p\leq 0.05^{*}$)

Tablo 3.5.'te verilen ANOVA sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıf seviyeleri ile Öğretmene Güven ölçeği toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3,1191)} = 7,53$, $p=.00$]. Yapılan Post Hoc Tukey analizinde öğretmene

güven toplam puanına göre hangi sınıflarda fark olduğunu anlayabilmek için Tukey testi sonucuna göre 5. sınıfların ($\bar{X}=4,33$), 7. sınıflara ($\bar{X}=4,16$) ve 8. sınıflara ($\bar{X}=4,05$) göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin öğretmene güveni azaldığı söylenebilir.

Tablo 3.6. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri

	Sınıf Seviyeleri	N	$\bar{X}$	Ss
Öğretmene Güven	1)10 Yaş	163	4,29	0,62
	2)11 Yaş	261	4,30	0,62
	3)12 Yaş	391	4,17	0,69
	4)13 Yaş	288	4,07	0,68
	5)14+Yaş	89	4,00	0,76
	Toplam	1192	4,18	0,67

Tablo 3.6.'da verilen yaş değişkinine ilişkin sonuçlarına göre; öğrencilerin puan ortalamalarının 4,29 puan ile 4,00 puan aralığında değişmektedir ve araştırmaya dahil edilen öğrencilerin aldıkları toplam puan 4,18 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ANOVA sonuçları

	Sınıf Seviyeleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Post Hoc
Öğretmene Güven	Gruplararası	12,489	4	3,122	6,90	000*	1>4
	Gruplarıçi	537,050	1187	0,452			1>5
	Toplam	549,539	1191				2>4
							2>5
							4<1
							4<2
							5<1
							5<2

($p<0.01$ **, $p\leq0.05$ *)

Tablo 3.7.'de verilen ANOVA sonuçlarına göre; öğrencilerin yaşları ile öğretmene güven ölçeği toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(4,1191)} = 6,90$, $p=.00$]. Yapılan Post Hoc Tukey analizinde öğretmene güven toplam puanına göre hangi yaşlarda fark olduğunu anlayabilmek için Tukey testi sonucuna göre; 10 yaş ($\bar{X}=4,29$) ve 11 yaş ($\bar{X}=4,30$) gruplarının, 13 yaş ($\bar{X}=4,07$) ve 14+ yaş ($\bar{X}=4,00$) gruplarına göre öğretmene güven puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile yaş artıkça öğretmen güven puanlarının düştüğünü söylemek mümkündür.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” dördüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla okul motivasyonundan öğrencilerin aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için bağımsız gruplar t testi ve sınıf seviyeleri, yaşları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine (kız-erkek) ilişkin bulgular Tablo 3.8.’de, sınıf seviyelerine (5, 6, 7 ve 8.sınıf) ilişkin bulgular Tablo 3.9. ve 3.10.’da ve yaş (10-14+) değişkenleri ilişkin sonuçlar Tablo 3.11. ve Tablo 3.12. ifade edilmiştir.

Tablo 3.8. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu T-Testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Hedef	Kız	568	4,51	0,88	2,71	0,00*
	Erkek	624	4,37	0,88		
Performans	Kız	568	4,07	0,75	5,32	0,00*
	Erkek	624	3,83	0,82		
Okula Bağlılık	Kız	568	4,28	0,83	9,28	0,00*
	Erkek	624	3,78	0,98		
Toplam	Kız	568	4,29	0,73	6,35	0,00*
	Erkek	624	4,01	0,77		

($p < 0.01$ **, $p \leq 0.05$ *)

Tablo 3.8. incelendiğinde okul motivasyonu toplam puan ($t=6,35$; $p < 0.01$), “Hedef” alt boyutu ($t=2,71$; $p < 0.01$), “Performans” alt boyutu ($t=5,32$; $p < 0.01$) ve “Okula Bağlılık” alt boyutlarında ($t=9,28$; $p < 0.01$) öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Toplam puana bakıldığında kız öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4,29$) erkek öğrencilerin ortalamasına ($\bar{X}=4,01$) göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere okul motivasyonlarının daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Tablo 3.9. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu betimsel istatistikleri

Boyut	Sınıf Seviyeleri	N	$\bar{X}$	Ss
Hedef	5.sınıf	228	4,40	1,01
	6.sınıf	257	4,41	0,94
	7.sınıf	435	4,45	0,84
	8.sınıf	272	4,47	0,78
	Toplam	1192	4,44	0,88
Performans	5.sınıf	228	4,05	0,89
	6.sınıf	257	3,95	0,80
	7.sınıf	435	3,92	0,80
	8.sınıf	272	3,87	0,68
	Toplam	1192	3,94	0,80
Okula Bağlılık	5.sınıf	228	4,18	0,92
	6.sınıf	257	4,01	0,96
	7.sınıf	435	3,98	0,98
	8.sınıf	272	3,95	0,87
	Toplam	1192	4,02	0,94
Okul Motivasyonu Toplam	5.sınıf	228	4,21	0,86
	6.sınıf	257	4,13	0,80
	7.sınıf	435	4,13	0,75
	8.sınıf	272	4,11	0,66
	Toplam	1192	4,14	0,76

Tablo 3.9.'da gösterilen bulgular incelendiğinde farklı sınıf seviyelerinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul motivasyon toplam puanlarından ortalamaların 4,21 ile 4,11 puan aralığında değiştiği görülmektedir. “Hedef” alt boyutu için ortalamaların 4,40 ile 4,47 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 8.sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. “Performans” alt boyutu için ortalamaların 4,05 ile 3,87 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 5.sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. “Okula Bağlılık” alt boyutu için ortalamaların 4,18 ile 3,95 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 5.sınıflarda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10. Sınıf seviyesine göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ANOVA sonuçları

Boyut	Sınıf Seviyeleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Post Hoc
Hedef	Gruplararası	0,963	3	0,321	,406	,749	
	Gruplariçi	939,311	1188	0,791			-
	Toplam	940,275	1191				
Performans	Gruplararası	4,285	3	1,428	2,227	,083	
	Gruplariçi	761,786	1188	0,641			-
	Toplam	766,070	1191				
Okula Bağlılık	Gruplararası	8,123	3	2,708	3,038	,028	
	Gruplariçi	1058,743	1188	0,891			-
	Toplam	1066,866	1191				
Okul Motivasyonu Toplam	Gruplararası	1,551	3	0,517	,879	,452	
	Gruplariçi	698,979	1188	0,588			-
	Toplam	700,530	1191				

($p < 0.01^{**}$, $p \leq 0.05^{*}$)

Tablo 3.10. 'da verilen ANOVA sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları toplam puanı ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile sınıf seviyeleri arasındaki farkı belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış, yapılan analizde okul motivasyonları ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 3.11. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni betimsel istatistikleri

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Hedef	1)10 Yaş	163	4,40	1,00
	2)11 Yaş	261	4,43	0,96
	3)12 Yaş	391	4,54	0,73
	4)13 Yaş	288	4,34	0,93
	5)14 +Yaş	89	4,37	0,85
	Toplam	1192	4,44	0,88
Performans	1)10 Yaş	163	4,06	0,86
	2)11 Yaş	261	3,99	0,85
	3)12 Yaş	391	3,99	0,72
	4)13 Yaş	288	3,80	0,81
	5)14 +Yaş	89	3,80	0,76
	Toplam	1192	3,94	0,80

Okula Bağlılık	1)10 Yaş	163	4,23	0,88
	2)11 Yaş	261	4,06	0,97
	3)12 Yaş	391	4,07	0,90
	4)13 Yaş	288	3,84	0,96
	5)14 +Yaş	89	3,83	0,98
	Toplam	1192	4,02	0,94
Okul Motivasyonu Toplam	1)10 Yaş	163	4,23	0,84
	2)11 Yaş	261	4,17	0,83
	3)12 Yaş	391	4,21	0,65
	4)13 Yaş	288	4,00	0,78
	5)14 +Yaş	89	4,01	0,74
	Toplam	1192	4,14	0,76

Tablo 3.11.'de gösterilen bulgular incelendiğinde farklı yaşlarda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul motivasyon toplam puanlarından ortalamaların 4,23 ile 4,01 puan aralığında değiştiği görülmektedir. “Hedef” alt boyutu için ortalamaların 4,40 ile 4,37 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 12 yaşındaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. “Performans” alt boyutu için ortalamaların 4,06 ile 3,80 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 10 yaşındaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. “Okula Bağlılık” alt boyutu için ortalamaların 4,23 ile 3,83 aralığında değişip en yüksek ortalamanın 10 yaşındaki öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.12. Yaşa göre ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ANOVA sonuçları

Boyut	Yaş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Post Hoc
Hedef	Gruplararası	7,961	4	1,990	2,53	,039*	3>4
	Gruplariçi	932,314	1187	0,785			4<3
	Toplam	940,275	1191				
Performans	Gruplararası	11,393	4	2,848	4,48	,001*	1>4
	Gruplariçi	754,677	1187	0,636			2>4
	Toplam	766,070	1191				3<1
Okula Bağlılık	Gruplararası	21,142	4	5,286	6,00	,000*	1>4
	Gruplariçi	1045,723	1187	0,881			1>5
	Toplam	1066,866	1191				3>4
							4<1
							4<3
							5<1

Okul	Gruplararası	10,289	4	2,572	4,42	,001*	1>4
Motivasyonu	Gruplarıçi	690,241	1187	0,582			3>4
Toplam	Toplam	700,530	1191				4<1
							4<3

($p<0.01^{**}$, $p\leq 0.05^{*}$)

Tablo 3.12.'de verilen ANOVA sonuçlarına göre; öğrencilerin yaşları ile Okul Motivasyonu ölçeği toplam puanı ($F_{(4,1191)} = 4,42$, $p=.00$) ve hedef ($F_{(4,1191)} = 2,53$, $p=.00$), performans ($F_{(4,1191)} = 4,48$, $p=.00$) ve okula bağlılık ($F_{(4,1191)} = 6,00$, $p=.00$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan Post Hoc analizinde okul motivasyon toplam puanına göre hangi yaşlarda fark olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre; “Hedef” alt boyutunda, 12 yaş ($\bar{X}=4,54$) grubunun 13 yaş ($\bar{X}=4,34$) grubuna göre okul motivasyon puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. “Performans” alt boyutunda 10 ($\bar{X}=4,06$) ve 11 ($\bar{X}=3,99$) yaş grubunun puan ortalamalarının 13 yaş ($\bar{X}= 3,80$) grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 12 yaş grubun ($\bar{X}= 3,99$) puan ortalamasının ise, 10 yaş ($\bar{X}=4,06$) ve 11 yaş ($\bar{X}= 3,99$) gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. “Okula bağlılık” alt boyutunda; 10 yaş ($\bar{X}=4,23$) grubunun 13 ($\bar{X}= 3,84$) ve 14+ ($\bar{X}=3,83$) yaş grubuna göre okul motivasyon puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. 12 yaş ($\bar{X}=4,07$) grubunun ise 13 yaş ($\bar{X}=3,84$) grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Okul Motivasyonu Toplam puanlarında; 10 ($\bar{X}= 4,23$) ve 12 ($\bar{X}= 4,21$) yaş grubunun 13 yaş ($\bar{X}= 4,00$) grubuna göre okul motivasyon puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güvenmesi ile okul motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” beşinci alt problem olarak belirtilmiştir. Pearson Korelasyon Analizi ile öğretmene güven ve okul motivasyonu toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 3.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5
Öğretmene Güven Toplam	1				
Okula Motivasyon Toplam	,387**	1			
Hedef Alt Boyutu	,268**	,891**	1		
Performans Alt Boyutu	,351**	,891**	,702**	1	
Okula Bağlılık Alt Boyutu	,412**	,846**	,611**	,645**	1

Tablo 3.13.'te ifade edilen öğrencilerin öğretmene güven ile okul motivasyonları arasındaki ilişki incelendiğinde korelasyon katsayısı 0.30-0.70 arasında ise ilişki orta düzeyde (Büyüköztürk ve ark., 2020) uygun olarak; öğretmen güven ile okul motivasyonları ($r = ,387$; $p < .01$) arasında pozitif yönde orta, “Hedef” alt boyutu ($r = ,268$; $p < .01$) arasında pozitif yönde zayıf, “Performans” alt boyutu ($r = ,351$; $p < .01$) arasında pozitif yönde orta ve “Okula bağlılık” alt boyutu ($r = ,412$; $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven arttıkça okula yönelik motivasyonlarının arttığını söylemek mümkündür.



SONUÇ

Bu bölümde elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmıştır ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonunun saptanması ve arasında ilişkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerine ilişkin değişkenler ile öğretmene güven ve okul motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öğrenebilme yeteneği, eğitim, bireyleri diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliktir. Okullar, bu yeteneğin geliştirilebilmesi için eğitimin organize edilebildiği yerlerdir. Küreselleşen günümüz dünyasında ise okullaşma oranlarının arttığı bilinen bir gerçektir. Okullaşma oranının artması, öğrenci çeşitliliğinin artması anlamına gelmektedir. Her öğrencinin farklı bireyler olarak kabul edildiği sınıf iklimleri öğretmen-öğrenci ilişkisini artırmaktadır. Bu durum, öğretmen ve öğrenciyi eğitim ve öğretim sürecinin odak noktası yapmaktadır. Okulların sürdürülebilirliğini sağlayabilmesi ve potansiyellerinin üstlerine çıkabilmesi için öğrencilerin öğretmenlerine güveni önemli bir unsurdur.

Okul iklimlerinde öğrencilere güven hissi sağlandığında öğrencilerin öğrenmeye karşı özgüvenleri artar ve karşılarına çıkabilecek engelleri kolayca aşarlar. Öğrenciler öğretmenlerine güven duyduklarında, daha özgür ve mutlu hissettikleri için okul motivasyonları da aynı doğrultuda artmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin iyi oluşları için gereken temel psikolojik ihtiyaçları da karşıladığında öğrencilerin okul motivasyonları en yüksek seviyeye ulaşacaktır. Öğrencilerinin okula karşı motivasyonlarının yüksek olması eğitim ve öğretim süreçlerine daha çok katılması ve öğrenmelerinin en üst düzeye çıkabilmesi anlamına gelmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler daha özgüvenli ve başarılı bireyler olmalarının yanında kendilerini gerçekleştirme potansiyeline de sahiptirler.

Bu doğrultuda önemli görülen unsurlar arasında okulların kalite içeriklerinin yapılandırılması olarak görülmektedir. Durmaz (2008)'a göre süreç ve içerik standartlarının yer aldığı okul kalitesinin en önemli unsurunun öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere olan güvenin öğrencilerin açısından okula bağlılığı artıracak ve motivasyonlarını destekleyecektir. Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında ise ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere olan güvenin yüksek düzeyde, okul motivasyonlarının da yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlere güven puanlarının ortalamalarının ($\bar{X}=4,18$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerinin öğretmenlere güven düzeyleri yüksektir. Alanyazında benzer araştırmalarda bu sonuca paralel olarak ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven düzeylerinin yüksek olduğuna dair bulgular ortaya çıkmıştır. (Menteş, 2011; Polat ve Abaslı, 2018; Akman, 2020b). UNESCO (2017) tarafından yayınlanan bildiride öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecindeki sisteme değil, öğretmene güveni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim kademesi fark etmeksizin öğrencilerin öğretmenlere güven düzeylerinin lise öğrencilerinde de yüksek olduğu bu araştırmada görülmüştür (Dündar, 2018). Üniversite öğrencileri arasında Polat ve Taştan (2009) tarafından yürütülen çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek olması okul iklimlerinde olumlu sıcak bir atmosfer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmene güven hissi, öğrencilerin başarılarının artmasına, okul ikliminde yer alan paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmasına ve eğitim öğretim sürecine karşı ilgi ve meraklarının artmasına yardımcı olur (Özer ve Tül, 2014). Öğrencilerin öğretmene güveninin olması, eğitim-öğretim sürecini en faydalı şekilde tamamlamasını sağlar (Sütçü ve Oral, 2019). Öğretmene güvenin, öğrencilerin okul iklimlerinde ilişkilerinde nitelikli iletişimi, öğrenme sürecinde merakı ve motivasyonu sağlayarak bu süreçten öğrencilerin en başarılı şekilde çıkmalarını sağladığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu güvenli ilişkiler, öğretmenlerinin iş doyumlarının bir bileşenidir (Van Maele ve Van Houte, 2011; O'Shea, 2021). Diğer bir

ifadeyle öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu her bir olumlu ilişki, öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırabilir. Mesleğine bağlı olan öğretmenler ise kaliteli öğretim hizmetleri sunma olasılığı yüksektir ve hem okul iklimlerinin hem de kendi gelişimleri için çaba gösterirler. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine güveni okul iklimlerinde işleyişinin sağlıklı ve başarılı olduğunu gösterebilir. Güvenin olmadığı okul iklimlerinde, bireyler birbiriyle çalışmaya isteksiz olur ve iş birliği zordur (Tschannen–Moran, 2001). Eğitim-öğretim sürecindeki oluşturulan güven ortamı ise okul paydaşları, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler için ortak hedefler doğrultusunda çalışmayı sağlar (Kelly ve ark., 2018). Öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaları ebeveynlerle iletişimi ve iş birliğini kolaylaştırabilir. Ebeveynlerin sürece dahil olması ise öğrencilerin eksiklerinin belirlenmesine ve gelişimlerinin hızlanmasına yardımcı olabilir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okul motivasyonu puanlarının ortalamalarının ($\bar{X}=4,14$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin okul motivasyon düzeyleri yüksektir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu benzer çalışmalara rastlanmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Aktan, 2012; Akman, 2020a). Diğer bir taraftan Çakır (2006)'ın lise öğrencileri arasında gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okul motivasyonları düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi, özellikle ergenliğin artmasıyla ortaya çıkan değişimler olarak yorumlanabilir. Motivasyon, öğrenme ve başarıda çok önemli rol oynar. Okul motivasyonun yüksek olması, öğrencilerin kendilerinin belirlediği hedeflere ulaşmalarında ve eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlayabilmeleri için en önemli unsurlardan biri olabilir.

Eğitimin kalitesini artıran okul motivasyonun öğrencilerin özgüvenli birer bireyler haline gelmelerine ve akademik olarak başarılı olmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Motivasyonun eğitim-öğretim süresi boyunca öğrenciler için avantajı çok fazla olmasına rağmen, ergenlik boyunca sabit kalmaz. İlkokuldan başlayarak yaş ilerledikçe azalır (Bouffard ve ark., 2003). Corpus ve ark. (2009) yaptıkları boylamsal araştırmalarında öğrencilerin bir yıl içinde bile sonbahardan ilkbahara motivasyonlarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu süreçte, öğrenciler ergenliğe özgü ve benlik algılarında değişimleri deneyimlerler. Aynı zamanda, kendilerini akademik performans açısından gittikçe artan talebin ortasında bulurlar. Tüm bu zorluklar, onları akademik ve

sosyal olarak uyum sorunları yaşamaya ve motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir. Ayrıca sınıf iklimlerinde öğrencilerin bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarıyla orantılı olmayan ve meydan okumadan yoksun akademik çalışmalar da öğrencileri motive etmeyebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Üçüncü alt problem durumuna göre ortaokul öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine ilişkin öğretmenlerine duydukları güven arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerine daha fazla güven duyarlar. Bu sonuç alanyazında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlere daha çok güven duydukları ve bu doğrultuda okula katılımlarının arttığını gösteren sonuçlarla paralellik göstermektedir (Polat ve Abaslı, 2018; Soysal, 2021). Lise ve üniversite öğrencileri arasında yapılan öğretmene güven çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güven düzeyleri yüksek çıkmıştır (Dündar, 2018; Özer ve ark.,2018). Bu durumun sebebinin, ortaokul kademesi kız öğrenciler için duygusal olarak bağlı olmanın yüksek olduğu zamana denk gelmesi olabilir. Daha sessiz ve güven duygusuna ihtiyaç duyarlar.

Erkek öğrenciler ise ergenliğe daha geç girerler (Koç, 2014). Bu yüzden daha çocuksu, hareketli ve çevreden daha az etkilenen davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca genele bakıldığında kız öğrencilerin karakterlerinin daha uysal, tertipli, çalışkan olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler ilişki odaklı sosyalleştiği için olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisine sahip olmak erkeklere göre daha önemli ve faydalı olabilir. Bu çalışmaların tam tersine, Özçetin (2022) araştırmasında cinsiyet değişkenin güven kavramı açısından incelediğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla güven sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında ayrıca cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulamayan araştırmalara da rastlanmıştır (Akbaş, 2005; Polat ve Taştan, 2009).

Türkiye’de özellikle kız öğrencilerin okullaşmasının engellendiği illerden biri araştırmanın yürütüldüğü Şanlıurfa’dır (Adıgüzel, 2013). Alanyazına göre, kız öğrencilerin okula gönderilmemesinin ve okulu bırakmasının en çok üzerinde durulan nedenlerden biri güvensizliktir (Tunç, 2009). Aslan (2021)’ın araştırmasına göre kız öğrenciler ebeveynlerin kendilerine güvenmediklerini ebeveynler ise hem kızlarına hem de okula ve topluma güvenmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler erkeklere nasıl güvenip değer veriyorsa kız öğrencilerin de beklentileri bu yöndedir. Bu bilinçle eğitim ve öğretim sürecine katılan kız öğrenciler, eğitimin onlar için sunulan bir fırsat olarak

görebilir. Öğretmenlerine olan güveni, onlarla işbirliğini artırabilir ve kendi hedeflerinin yolunda daha emin adımlarla yürüyebilirler.

Öğrencilerin öğretmene güveni sınıf seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin öğretmenlere güveni azalır. Bu sonuç alanyazında sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmene güvenin azaldığı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Dündar, 2018; Özçetin, 2022). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne olan güven düzeylerini ölçmek için gerçekleştirilen bir araştırmada da paralel sonuçlara rastlanmıştır (Özer ve ark., 2016). Bu azalmanın sebebini birçok nedene bağlanabilir. Bunlardan biri, öğrencilerin öğretmenlerini süreçte daha yakından tanımaları olabilir. Güven, yaşantı ve ilişkilere göre azalır veya artar (Forsyth ve ark., 2011). Öğrencilerin bulundukları okul iklimlerinde ve öğretmenleriyle biriken olumsuz yaşantıları ve ilişkileri güvenlerini azaltmış olabilir. Ayrıca monoton hale gelen eğitim-öğretim süreci ve öğretmenlerinin yenilik içermeyen ders içerikleri de öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği yorumunu yapabiliriz.

Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri değişmektedir. Çünkü akademik açıdan öğrencilerden beklenen performans gittikçe artar. İlk başlarda öğrenciler sınıf iklimi ve motivasyon gibi öğrenci merkezli konulara odaklanırken, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin kaygıları değişir öğretmenlerin öğretim ve yöntem ve tekniklerine odaklanmaya başlarlar (Cubukcu, 2010). Müfredatın sınıf seviyesi yükseldikçe daha da yoğunlaşması, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin yönünü değiştirebilir ve daha fazla üst düzey yetkinlik isteyebilir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin rekabetçi sınav sisteminin getirdiği stresten ve daha eleştirel bakış açılarına sahip olmalarından dolayı öğretmenlerine yeterlilikleri konusunda daha fazla güven duymak isteyebilirler.

Öğrencilerin öğretmene güveni yaş değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenlerine güvenleri azalmıştır. Alanyazında öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenlerine güvenlerinin azaldığı görülen çalışmaya rastlanmıştır (Polat ve Taştan, 2009). Bu çalışmanın tam tersine, üniversite öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada öğrencilerin güven algılarının yaş büyüdükçe arttığı tespit edilmiştir (Özdoğan ve Tüzün, 2007). Ortaokul öğrencileri yaş aldıkça fiziksel, duygusal ve ilişkilerde hızlı değişimler deneyimlerler. Öğretmenleriyle kurduğu ilişkilere karşı olan ilgisi azalır (Wang ve ark., 2015). Öğretmenlerine güvenmek yerine, kendi koyduğu hedeflerini öğretmenlerinin hedeflerinden ayırma ihtiyacı duyabilirler. Aralarında

yaşanan herhangi bir olumsuzlukta, ben-merkezcilikten dolayı öğretmeni suçlu olarak görmekten kendilerini alamayabilirler. Öğretmenlerinin en küçük yorumları bile onların iyi oluşlarını etkileyebilir. Büyüdükçe öğretmenleriyle yaşadıkları paylaşımlarının artması ya da olumsuzluklar, öğretmenlerine karşı güvenlerinin azalmasına sebep olabilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Dördüncü alt problem durumuna göre ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi değişkenlerine ilişkin okul motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul motivasyonları daha yüksektir. Bu sonuç alanyazında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul motivasyonu yüksek olan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Altun ve Yazıcı, 2010; Ergin ve Karataş, 2018; Özbulat, 2020). Ders bazında yapılan bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin motivasyonları daha yüksek bulunmuştur (Yaman ve Dede, 2007; Aydın, 2022). Kız öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması eğitim ve öğretim sürecindeki planlamaları, odaklanmaları ve çaba gibi konularda erkek öğrencilere göre daha iyi olmalarıyla açıklanır (Özbulat, 2020). Verilen görevlere ve ödevlere yükledikleri anlam ve sorumluluk daha fazla olabilir. Ödevlerini ve çalışmalarını düzenli takip etmeleri okula aidiyetlerini ve kendilerine güvenleri artırdığı söylenebilir. Alanyazında, bu çalışmaların aksine cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalara rastlanmıştır (Aktaş, 2009; Barutçu ve Çöllü, 2020).

UNICEF'e göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kız öğrencilerin okullaşma oranı erkek öğrencilere göre daha azdır. Dilli (2016)'nin 202 kız öğrenci ve 202 veli üzerinde tarama modeline dayandırarak gerçekleştirdiği araştırmasına göre ebeveynler için okula göndermek yerine evde annelerine yardım etmeleri, küçük kardeşlerine bakmaları ya da tarla işlerine gitmeleri daha önemlidir. Bu sebeplerden dolayı okula gitme fırsatı elde eden kız öğrencilerin motivasyonları daha yüksek olabilir. Okul onlar için tüm bu olumsuzluklardan ve imkansızlıklardan uzaklaşıp sosyalleşmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için bir imkandır. Kendi hedeflerine ilerleyebilmeleri, istedikleri kişilerle arkadaşlık kurabilmeleri, öğretmenleriyle rahatça paylaşımda bulunabilmeleri onların okula gitme motivasyonlarını artırabilir.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin okul motivasyonu incelendiğinde, en yüksek motivasyon puanlarının 10 yaş grubunda olduğunu söyleyenmekle beraber tüm betimsel ortalama sonuçları incelendiğinde yaş ilerledikçe okul motivasyon ortalamaları

azalmaktadır. Ayrıca yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre ölçeğin toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutlarında farklı yaş gruplarında küçük yaşlar büyük yaşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Altun ve Yazıcı (2010) yaptıkları bir araştırmada, yaş büyüdükçe okul motivasyonun azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Lise öğrencileri arasında yapılan araştırmada da paralel sonuçlara ulaşılmıştır (Akandere ve ark., 2010). Diğer bir taraftan, Soysal (2021), tabakalı örnekleme yöntemiyle seçtiği 1228 öğrenci üzerinde “Öğrenci Motivasyonu Anketi” ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmasında okul motivasyonu yaş değişkeni açısından incelediğinde anlamlı fark bulamamıştır.

Ortaokul öğrencileri yaş büyüdükçe somut dönemden soyut döneme doğru adım atarlar. Ergenlik bir değişim ve gelişim sürecidir ve bu dönemde yaşa bağlı motivasyon değişikliklerini anlamak, öğrencilerin akademik potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için çok önemli bir adım olabilir. Ergenlik dönemine yavaştan girilmesiyle, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ve çevreleri tarafından kabul görme isteği gibi nedenler okul motivasyonunun azalmasına sebep olabilir. Öğrenciler küçük yaşlardayken, yeni öğrenmelere ve deneyimlere daha istekli olabilirler. Herhangi bir konuda görev ve sorumluluk almak ve başarılı bir şekilde bunları tamamlamak büyük yaşlara göre onlar için daha önemli bir yerde olabilir (Akgümüş ve ark., 2022). Yaşları büyüdükçe öğrenciler için okul bilişsel, duygusal ve sosyal yaşamlarında daha az önemli hale gelir ve bu nedenle muhtemelen okul iklimleri öğrencilerin temel ihtiyaçlarını yeterince karşılamada daha az başarılıdır (Gnambs ve Hansfingil, 2016). Bu durum da daha öğrenciler için daha düşük motivasyona yol açabilir.

Sınıf seviyesi değişkenine göre öğrencilerin okul motivasyonları incelendiğinde, sınıf seviyeleri aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun sebebi, araştırmanın yapıldığı bölgede aynı sınıfta farklı yaş gruplarının ya da öğrencilerin seviyeleri arasında karşılaşılan farkların olması olabilir. Yılmaz ve Şekerci (2016) yürüttükleri araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bölgede okuma yazma bilmediklerinden söz etmişlerdir. Ayrıca özellikle araştırmanın yürütüldüğü bölgede aynı sınıf seviyesinde olup öğrencilerin bazıları dört ay ya da daha fazla eğitimden yoksun kalmaktadır (Gülçubuk, 2012). Çalışmaya giden öğrenciler eğitim ve öğretimin sunduğu fırsatlardan yararlanamayıp okula devam eden arkadaşlarına göre akademik olarak geride kalmaktadır. Yaman ve Dede (2007), 740 ortaokul öğrencisi arasında yaptıkları araştırmalarında kendileri tarafından geliştirilen Likert-tipi ölçeği uygulayarak sınıf seviyesi değişkeni için paralel bulgular elde etmişlerdir. Fakat alt sınıflarda öğrenim

gören öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. En düşük motivasyona sahip öğrenciler ise 8.sınıf öğrencileridir. Dincer (2021) araştırmasında ortaokul öğrencileri arasında yaptığı araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Özbulat (2020) yaptığı araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının 8.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarının aksine, motivasyon üzerine üniversite öğrencileri arasında yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe, motivasyonlarının da olumlu yönde ilerlediği ve sorunlarının da önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir (Dereli ve Acat, 2010).

Alt sınıflardaki öğrencilerin motivasyonun daha fazla olması, öğrenciler için yeni başladıkları okul iklimlerine karşı herhangi bir olumsuz yaşantılarının olmaması olabilir. Öğretmenlerine ve akranlarına karşı merakları ve heyecanları motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe derslerinin içeriklerinin ve zorluklarının artması, öğrencilerinin sorumluluklarının artması öğrencilerin okul motivasyonlarının düşmesinde gerekçe olarak gösterilebilir. Öğrenciler, sınıf seviyesi yükseldikçe liselere geçiş sınavına bir adım daha yaklaştıkları için stres de onların motivasyonlarını düşürebilir ve akademik kaygılar ortaya çıkabilir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar ve tartışma

Son alt problemde ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. İki değişken arasındaki paralellik dikkate alındığında, öğretmene güven ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu bulguya göre, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni arttıkça okul motivasyonlarının artar. Alanyazında lisede öğrenim gören öğrencilerin öğretmene güven ile okul motivasyonu arasında olumlu ilişki bulgusuna ulaşan çalışmaya rastlanmıştır (Soysal, 2021). Lee (2007) 318 Koreli 7.sınıf öğrencisi üzerinde Yapısal Eşitlik Modelini kullanarak yürüttüğü araştırmasında, öğretmen-öğrenci güven ilişkisinin okul motivasyonuna benzersiz bir şekilde katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaların aksine, Demir ve Karakuş (2015) çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlerine karşı hissettikleri güvenin okul motivasyonlarını anlamlı şekilde değiştirmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Güven ilişkileri, ortaokul öğrencilerinin kendileri hakkında olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olabilir. Saldırganlığın azalmasına ve okula karşı olumlu

tutumları da geliştirebilir. Bu ilişkiler, okul motivasyondaki düşüşü iyileştirir ve akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olur (Maulana ve ark., 2013). Öğrenciler okulda zorluklarla karşılaştıklarında güven ilişkisi motive edici bir kaynak olarak işlev görmektedir (Lee, 2007). Ortaokul yıllarında motive olmuş öğrenciler başarılı eğitim iklimlerinin ve sonuçlarının önemli bir kolaylaştırıcısı gibi görünmektedir. Jasmi ve Hin (2014) araştırmalarında öğrenciler öğretmenlerine güvendiklerinde sınıf iklimlerinde aktif katılım sağlayarak öğretmenlerini desteklediklerini ve bu da onların motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaştılar. Öğrenciler ne kadar çok öğretmenlerine güvenirlerse, o kadar çok işbirliği yapabilirler, daha başarılı ve emin adımlarla ilerleyebilmek için motive olurlar. Motive olan öğrenciler ise eğitim- öğretim sürecinde başarının anahtarını elinde tutarlar. Çünkü okul iklimlerinde motivasyon, öğrencilerde daha yüksek düzeyde bilişsel becerileri kullanmaya, anlama becerilerinin artmasına, üretkenliğe ve yaratıcılığa yol açar (Filgona ve ark., 2020).

Güven olgusunun hakim olduğu okul iklimlerinde tüm öğrencilerin ortak hedefler çerçevesinde daha kolay toplandığını söyleyebiliriz. Ortak hedeflere ulaşmak öğrenciler için daha fazla motive ve performans sergileme anlamına gelebilir. Bu güvenli ortam, öğrencilerin okul iklimlerine karşı yakınlıklarını, özgüvenlerini, değer duygularını artırabilir. Öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissettikleri iklimlerde eğitim ve öğretim sürecine daha motive bir şekilde katıldığını söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine, öğrencilere, ebeveynlere ve politika geliştiricilere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma ortaokul kademesindeki öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Farklı kademeler ve özel kurumlar da dahil edilerek bulgular genişletilip karşılaştırılabilir.
- Öğrencilerin öğretmenlerine güvenini ölçerken sadece öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya okul yönetimi, veli ya da öğretmen görüşleri dahil ederek görüşler çeşitlendirilebilir.

- Bu araştırma cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleriyle sınırlı kalmıştır. İmam Hatip ya da normal ortaokul gibi okul türleri, merkez ya da köy okulu gibi çeşitli değişkenler açısından da incelemeler yapılabilir.

- Öğretmene güven ve okul motivasyonu hakkında daha detaylı bir araştırma için sadece nicel araştırmalarla sınırlı kalmayıp nitel araştırmalardan yararlanılabilir.

Öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik öneriler

- Öğrencilerin öğretmenlere güveni ve okul motivasyon düzeylerini artıracak en önemli etkenlerden biri olumlu okul iklimleridir. Okul paydaşları tarafından olumlu iklimin yaratılması ve sürdürülebilmesi için gerekli çalışmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

- Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilere okul iklimlerinde objektif davranışlar sergilemelidirler ve davranışlarında tutarlı olmalıdırlar. Öğrenciler herhangi bir davranışları karşısında akranları ya da öğretmenleri tarafından küçük düşürülmeyeceği veya alay edilmeyeceğinden emin olmalıdır. Öğrenciler öğretmenler ve okul yöneticilerinden güven hissini alarak paylaşımlarında rahatça davranabilmelidirler. Sınıf iklimlerinde oluşan karşılıklı güven, hoşgörü, saygı öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerini artırabilir.

- Okul motivasyonunu yükselten ve olumlu okul kültürü oluşturmak için okul içi ve okul dışı eğitsel uygulamalarda öğrencilere seçenek sunulabilir.

- Mesleki uygulamalarda güven artırıcı bir dil ve yaklaşım kullanmaları için öğretmenlere kısa süreli kurslar, öğretici filmler ve kitaplar önerilebilir.

- Okul motivasyonunu artırmak için öğrencilerde okula ait olma duygusunu geliştiren okul içi ve okul dışı etkinlikler, örtük müfredat uygulamaları yapılabilir.

Öğrencilere yönelik öneriler

- Öğrenciler okul iklimlerinde arkadaşlarıyla uzun süre geçirirler ve çok fazla paylaşımda bulunurlar. Arkadaşları tarafından da motive olabilirler. Bu yüzden arkadaş çevresini seçerken motivasyonu ve derslere karşı ilgisi yüksek olan öğrencilere yönelmelidirler.

- Arkadaşlarıyla dayanışma ve iş bölümü içeren rekabetçi yaklaşımları okula karşı motive olmalarında yardımcı olabilir.

- Öğrenciler, öğretmenlere karşı muhtemel önyargılarını ve olumsuz duygularını sorgulayarak öğretmenlerinin pozitif yönlerini benimsemeye çalışmalıdırlar. Böylece öğretmenlerine güvenmeleri daha kolay hale gelebilir.

- Öğrenciler kendilerine ulaşabilecekleri hedefler belirleyebilirler. Hedeflerinin olması eğitim-öğretim sürecinde atacakları her bir adım için onlara motivasyon kaynağı olabilir.

Ebeveynlere yönelik öneriler

- Ebeveynlerin her ikisinin de okula ve öğrenmeye karşı tutumları olumlu yönde olması gerekmekte ve öğrencilerin de okula karşı motivasyonlarının pozitif yönde geliştirmesinde yardımcı olmaları önerilmektedir.

- Eğitim- öğretim sürecinin başından sonuna kadar öğretmenler ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde olmaları önerilmektedir. Okul paydaşlarına kendi çocukları hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları, okul paydaşları tarafından öğretmenlere güvenleri için gerekli okul iklimlerinin hazırlanmasında yardımcı olabilir.

- Ebeveynler kendi çocuklarını olduğu gibi kabul etmeli, sürekli eleştirmekten kaçınmalı ve yeteri kadar desteklemelidirler. Öğrenim sürecinde, çocuklarının mutlaka olumlu davranışları üzerinde durmalı, geri bildirimler vermelidirler. Böylece okula karşı motivasyonlarının artmasında yardımcı olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Abıdı, E. (2022). *Örgütsel Güven ile Çalışanların İş Tatmini Arasındaki İlişki ve Buna Yönelik Bir Araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-332.
- Adams, M. C. ve Forsyth, B. P. (2007). Promoting a Culture of Parent Collaboration and Trust: An Emprical Study. *Journal of School Public Relations*, 28(1), 32-56.
- Adamma, O. N., Ekwutosim, O. P. ve Unamba E. C. (2018). Influence of Extrinsic and Intrinsic Motivation on Pupils Academic Performance in Mathematics. *Supremum Journal of Mathematics Education*, 2(2), 52-59.
- Adıgüzel, A. (2013). Kız Çocukların Okullaşma Engelleri ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 0(56), 325-344.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361.
- Akbaş, O. (2005). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Düzeylerinin Belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 275-292.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama Yükseltme Sınavına Giren 9.Sınıf Öğrencilerinin Okul Motivasyonunu Etkileyen Faktörler (Beykoz Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, Ş. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi: Konya Anadolu Lisesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(24), 1-10.
- Akdemir, E. (2020). The Determination of Teacher’s Motivation Based on Herzberg’s Motivation Theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 89-101.
- Akgümüş, M. F., Ergin, Ö. Z. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102-115.
- Akman, Y. (2020a). The Relationship Between Social Justice Leadership, Trust in Principals and Student Motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775- 788.
- Akman, Y. (2020b). The Role of Classroom Management on Confidence in Teachers and Educational Stress. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 335-345.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki* [Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

- Albaraheem, M. I. A. (2022). Relationship Between Organizational Trust and Job Satisfaction: A Case Study of Iraq. [Master Thesis, Istanbul Gelisim University]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Akademik Arşiv. <http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/handle/11363/3778>.
- Alkaabi, S. A. R., Alkaabi, W. Ve Vyver, G. (2017). Researching Student Motivation. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(3), 193-202.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010, Kasım, 11-13). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler [Sözlü Sunum]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Anderson, J. (2009, Ekim, 2-4). *Mathematics Curriculum Development and The Role of Problem Solving* [Sözlü Sunum]. In K. School (Ed) Proceedings of 2009 Australian Curriculum Studies Association National Biennial Conference, Melbourne, Avustralya.
- Arı, G. S. ve Tosunoğlu, N. G. (2011). Geleceğin Yöneticileri Astlarına Güvende Hangi Özelliklere Öncelik Veriyor?. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(2), 85-103.
- Aripova, S. (2021). Student's Motivation in Autonomous Learning. *Psychology and Education*, 58(1), 4966-4971.
- Aslan, G. (2021). Determinants of Access to Education: Factors Preventing Girls from Being Sent to Upper-Secondary Education in Rural Areas. *Education and Science*, 46(207), 169-201.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, (26)11, 291-301.
- Atik, S. (2016). *Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 1-13.
- Aydın, E. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme Motivasyonları ile Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Balliet, D. ve Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, Conflict, and Cooperation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090-1112.
- Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Theory of Personality. L. Pervin ve O. John (Ed.), *Handbook of Personality* (2. Baskı, s. 154-196) içinde. New York: Guilford Publications.
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., T. Hutchinson, G. ve Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive Motivation and Religious Orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 461-474.
- Barutçu, E. ve Çöllü, B. C. (2020). Öğrenilmiş Çaresizlik ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-13.
- Başak, S. (2010). Genelleşmiş Güven ve Toplumsal Cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-71.

- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması* (2. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Artırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 25 (2), 677-698.
- Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 10(3), 1079-1100.
- Berkovich, I. (2018). Typology of Trust Relationships: Profiles of Teachers' Trust in Principal and Their Implications. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24 (4), 1-19.
- Bong, M., Reeve, J. ve Kim, S. (Ed). (2022). *Motivation Science: Controversies and Insights*. Oxford University Press.
- Bouffard, T., Marcoux, M- F., Vezeau, C. ve Bordeleau, L. (2003). Changes in Self-Perceptions of Competence and Intrinsic Motivation among Elementary Schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.
- Bökeoğlu, Ö., Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Börü, D., İslamoğlu G. ve Birsell, M. (2007). Güven: Bir Anket Geliştirme Çalışması. *Öneri. Öneri Dergisi*, 7(7), 49- 59.
- Bryk, A. S. ve Schinder, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40- 45.
- Büke, C. M. ve Dalmış, A. B. (2022). Dönüşümcü Liderliğin Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi: Havacılık Sektöründe Bir Çalışma. *International Journal of Aeronautics and Astronautics*, 3(2), 87-97.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 637-657.
- Chiles, T. H. ve McMackin, J. (1996). Integrating Variable Risk Preferences, Trust, and Transaction Cost Economics. *Academy of Management Review*, 21.(1), 73-99.
- Cook, D. A. ve Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. ve Hayenga, A. O. (2009). Within-year Changes in Children's Intrinsic and Etrinsic Motivational Orientations: Contextual Predictors and Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
- Cubukcu, F. (2010). Student Teachers' Perceptions of Teacher Competence and Their Attributions for Success and Failure in Learning. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 213-217.
- Cummings, L. L. ve Bromiley, P. (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and Validation. R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Ed.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (s.30-330) içinde. Sage Publications.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, A. (2021). Örgütsel Güven Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 42-59.
- Çelikten, Ç., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Deci, L. E., Vallerand, J. R., Pelletier, G. L. ve Ryan, M. R. (1991). Motivation and Education: The Self Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik İklim ile Öğretmen ve Öğrencilerin Güven ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 183-212.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 139-150.
- Demirdağ, S. (2021). Communication Skills and Time Management as the Predictors of Student Motivation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 38-50.
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dürüstlük Değerine İlişkin Metaforik Algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980.
- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(24), 173- 187.
- Dilli, C. (2006). *Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Dincer, B. (2021). Investigating the School Climate Perceptions and School Motivations of Middle School Students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372.
- Dunford, L. V. (2010). *An Examination of Teacher-Student Trust in Middle School Classrooms* [Doktora Tezi, University of Massachusetts]. Scholarworks <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3397697/>.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Dündar, N. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulla Özdeşleşme Düzeyleri ve Öğretmene Güven Algıları [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Ennis, C. D. ve McCauley, M. T. (2002). Creating Urban Classroom Communities Worthy of Trust. *Journal of Curriculum Studies*, 0(34), 149-172.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 63-79.
- Ergin, A. ve Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ertürk, A. (2016). Analyzing of Organizational Trust in Secondary Schools in Turkey. *International Journal of Educational Sciences*, 14(1), 45- 54.

- Esichaikul, R. (2012). Travel Motivations, Behavior and Requirements of European Senior Tourists to Thailand. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10(2), 47-58.
- Etikan, I. ve Bala, K. (2017). Sampling and Sampling Methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 1-3.
- Fang, X. (2020). What Research Tells Us about How Trust is Built in Kindergarten and Why It is Important for Children's Education. *Review of Educational Theory*, 3(4), 88-97.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M. ve Okoranka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16- 37.
- Fredriksen K. ve Rhodes J. (2004). The Role of Teacher Relationship in the Lives of Students. *New Directions for Youth Development*, 0(103), 45-54.
- Forsyth, B. P., Adams, C. M. ve Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust Why Schools Can't Improve Without It*. Teachers College Press.
- Gnambs, T. ve Hansfingil, B. (2016). The Decline of Academic Motivation During Adolescence: An Accelerated Longitudinal Cohort Analysis on the Effect of Psychological Need Satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691-1705.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (2001). A Multilevel Examination of The Distrubution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A. ve Mat, C. R. (2017). A Review of The Motivation Theories in Learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891(1), 1-7.
- Gow, J. I. ve Wilson, W. S. (2014). Speaking What Truth to Whom? The Uneasy Relationship Between Practitioner and Academic Knowledge in Public Administration. *Canadian Public Administration*, 5(1), 118-137.
- Göktürk, B. (2017). Halkla İlişkilerde Güven Kavramının Önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 76-88.
- Gömleksiz, M. ve Kılınç, H. (2012). Küreselleşmenin Eğitim Programları Üzerindeki Etkisine İlişkin Akademisyen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda Çocuk Emegi Sömürüsü ve Toplumsal Duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 2(33), 75-94.
- Hallam, R. P., Hite, J. M., Hite, S. J. ve Mugimu, C. B. (2009). The Development and Role of Trust in Educational Leadership: A Comparative Study of U. S and Urgandan School Admistrators. *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons International Perspectives on Education and Society*, (11), 49-80.
- Harttnet, M. K. (2018). *Handbook of Distance Education*. Routledge.
- Herpratiwi ve Tohir, A. (2022). Learning Interest and Discipline on Learning Motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 10(2), 424-435.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379- 403.
- Hoy, K. W., Sabo, D. ve Barnes, K. (1996). Organizational Health and Faculty Trust: A View from the Middle Level. *Research in Middle Level Education Quarterly*. 19(3), 21-39.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-206.

- Jasmi, A. N. ve Hin, L. C. (2014). Student-Teacher Relationship and Student Academic Motivation. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 4(1), 75-82.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. NobelYayıncılık.
- Kanfer, R. (1990). *Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology*. Consulting Psychologists Press.
- Kaynak, S., Özhan, B. M. ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 124(4), 293-312.
- Kelly, K., Merry, J. ve Gonzalez, M. (2018). Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned From Finland. *State Journal*, 27(2), 34-39.
- Kızılca, M. (2007). *Lise 3. Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Koşar, S. (2015). Trust in School Principal and Self-efficacy as Predictors of Teacher Professionalism. *Education and Science*, 40(185), 255-270.
- Kutsyruba, B., Walker, K. ve Noonan, B. (2016). The Trust Imperative in the School Principalship: The Canadian Perspective, Leadership and Policy in Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 1-30.
- Lee, S. J. (2007). The Relation Between the Student- Teacher Trust Relationship and the School Success in the Case of Korean Middle Schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Leithwood, K., Begley, P. T. ve Cousins, J. B. (1994). *Developing Expert Leadership for Future Schools*. The Falmer Press.
- Lewicki, R. J. ve Bunker, B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Working Relations. R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Ed.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* (s. 114-139) içinde. Sage Publications.
- Lewicki, R. J. ve Wiethoff, C. (2000). Trust, Trust Development, and Trust Repair. M. Deutch, P.T Coleman ve E. C. Marcus (Ed.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (s.86-107) içinde. Jossey-Bass.
- Li, F. ve Betts, S. (2003). Trust: What It is and What It isn't. *In International Business & Economics Research Journal*. 2(7), 67-75.
- Louis, K. S. (2007). Trust and Improvement in Schools. *J Educ Change*. 8(1), 1-24.
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 255-269.
- Maele, D., Forsyth, P., Houtte, M. (Ed.). (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer.
- Maulana, R., Opdenakker, M. ve Bosker, R. (2013). Teacher-Student Interpersonal Relationship Do Change and Affect Academic Motivation: A Multilevel Growth Curve Modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459-483.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and Cognition Based Trust As Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38 (1), 24-59.
- McInerry, D. M. ve Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-Cultural Validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734.

- Mitchell, R. M. ve Forsyth, B. P. (2004, Nisan). *Trust, The Principal, and Student Identification* [Sözlü Sunum]. Annual meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. ve Tschannen-Moran, M. (2016). Student Trust in Teachers and Student Perceptions of Safety: Positive Predictors of Student Identification with School. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 1-20.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri ile Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Murray, A. (2011). Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories. *Montessori Life*, 23(1), 22-23.
- Osemeke, M. ve Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of Needs. *Funai Journal of Accounting*, 1(1), 161-173.
- Özdoğan, F. B. ve Tüzün, İ. K. (2007). Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 639-650.
- Passini, S., Molinari, L. ve Speltini, G. (2015). A Validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian Secondary School Students: The Effect of Positive Relations on Motivation and Academic Achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559.
- Polat, S. ve Taştan, M. (2009). Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Olan Güven Düzeyi ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *New World Sciences Academy*, 4(2), 558-574.
- Polat, S. ve Abaslı, K. (2018). Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları ve Öğretmene Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 11(1), 52-61.
- Romero, L. S. (2015). Trust, Behavior and High School Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236.
- Romero, L. S. (2018). The Discipline Gap: What's Trust Got to Do With It. *Teachers College Record*, 120(11), 1-30.
- Rousseau, M. D., Sıtkın, S. B., Burt, R. S. ve Camerer, C. (1998). Not So Different After All: A Cross- Discipline View of Trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 383- 404.
- Ryan, M. R. ve Deci, L. E. (2000a). Self Determination Theory and the Facilitation of Instric Motivation, Social Development, and Well Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Ryan, M. R. ve Deci, L. E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, M. R. (2012). *Human Motivation*. Oxford University Press.
- Serin, H. (2018). The Use of Extrinsic and Intrinsic Motivations to Enhance Student Achievement in Educational Setttng. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 191-194.
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F. ve Salikhova, A. B. (2020). Psychological Aspects of Digital Learning: A Self Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Technology*, 12 (2), 1-13.
- Scott, R. ve Kosslyn, S. M. (Ed.). (2015). *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. Willey Press.

- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1606.
- Sevinç, B., Özmen, H. ve Yiğit, N. (2011). Investigation of Primary Students' Motivation Levels Towards Science Learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Singh, U. ve Srivastava, K. B. L. (2016). Organizational Trust and Organizational Citizenship Behaviour. *Global Business Review*, 17(3), 594-609.
- Skinner, A. E. ve Belmont, J. M. (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.
- Soysal, A. (2021). *Mesleki ve Teknik Öğrencilerinin Öğretmenlerine Güven ve Güvenin Ders Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi* [Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Sütçü, N. ve Oral, B. (2019). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Öğretmenlere Yönelik Güven Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134.
- Theobald, M. A. (2006). *Increasing Student Motivation: Strategies for Middle and High School Teachers*. Corwin Press.
- Tokgöz, E. ve Aytemiz Seymen, O. (2013). Örgütsel Güven, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Devlet Hastanesinde Araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-75.
- Towndrow, P. A., Koh, C. ve Soon, T. H. (Ed.). (2008). *Motivation and Practice for the Classroom*. Sense Publishers.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and The Need For The Trust. *Journal of Educational Administration*, (39)4, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004, Kasım). *What's Trust Got to Do With It? The Role of Faculty and Principal Trust in Fostering Student Achievement* [Sözlü Sunum]. The annual meeting of University Council for Educational Administration, Kansas City, Missouri.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, R. C. (2014). Faculty Trust in the Principal: An Essential Ingredient in High-Performing Schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, R. C. (2015). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. *Societies*, 0(5), 256-276.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (1998). Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (1999). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000a). Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000b). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2007). *The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools*. Information Age Public.

- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 359-388.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız Çocukların Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237- 269.
- Tüzün, K. İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- O' Shea, C. M. (2021). How Relationships Impact Teacher Job Satisfaction. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(2), 280-298.
- Özbulut, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Düzeylerinin ve Okul Motivasyonlarının İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Özçetin, S. (2022). Determination of In-Class Trust Levels of Secondary Education Students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 93-100.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119.
- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne ve Öğretmenlere Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Özer, N., Atik, S., Şad, S. N. ve Kış, A. (2018). Turkish College Students' "Trust in Professors and Engagement: I Trust Therefore I Engage". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 553-578.
- 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.
- Öztüncü, F. (1996). Liseli Ergenlerdeki İrrasyonel / Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Ana- Baba Tutumları ve Aile-İçi İlişkiler Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- UNESCO (2017, 24 Ekim). Küresel Eğitim Raporu ve Türkiye. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf adresinden 2 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ünsal, P. (2004). Örgütsel Ortamlarda Güven Algısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(7), 23-48.
- Üzbilek, A. (2006). Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin: Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: *Başkent Üniversitesi Örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi].
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437-464.
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2012). The Role of Teacher and Faculty Trust in Forming Teacher's Job Satisfaction: Do Years of Experience Make a Difference. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.

- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A. ve Berry. B. (2015). Teachers Matter: An Examination of Student-Teacher Relationships, Attitudes Towards Bullying, and Bullying Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238.
- Webb, M. O. (1992). The Epistemology of Trust and The Politics of Suspicion. *Pacific Philosophical Quarterly*, 73(4), 390-400.
- Williams, K. ve Williams, C. (2011). Five Ingredients for Improving Student Motivation. *Higher Educational Journal*, 12, 1-23.
- Wisnuwardhani, S. I. (2022). Influence of Instrumental Motivation and Integrative Motivation on English Learning Outcomes. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*, 2(1), 19-24.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeyleri ile Akran İlişkileri ve Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkiler* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(14), 567-580.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana Dili Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

EKLER

Ek 1. Öğretmene Güven Ölçeği

ÖĞRETMENE GÜVEN ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdır.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.	①	②	③	④	⑤
3. Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.	①	②	③	④	⑤
4. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.	①	②	③	④	⑤
5. Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenilene yaparlar.	①	②	③	④	⑤
6. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.	①	②	③	④	⑤
7. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.	①	②	③	④	⑤
8. Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.	①	②	③	④	⑤
9. Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.	①	②	③	④	⑤
10. Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.	①	②	③	④	⑤
11. Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.	①	②	③	④	⑤
12. Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duydukları anda öğretmenlere güvenebilirler.	①	②	③	④	⑤

Ek 2. Okul Motivasyonu Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda katılım derecenize göre yanıtlamanız istenen ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar başka hiçbir yerde, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda derslere katılıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulda başarılı olmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Elim de olsa okulu bırakırım.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulda geçirdiğim zamandan keyif alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okulda verilen ödevleri zevkle yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Gelecek hedeflerime ulaşmada okul önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Tatillerde okulu özlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sınıf arkadaşlarımla içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okul dışında ders çalışırken sıkılırım.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Okulda olabildiğince çok şey öğrenmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Derslerime içimden gelerek çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Sınıfımda “en çalışkan öğrenci” olarak bilinmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okula gitmek istemem.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Derslere hazırlıklı gelirim.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad- Soyad:	
Okul İsmi:	
Sınıf:	
Sınıf No:	
Yaş:	

Ek 4. Etik Kurulu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/12/2021-37196

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ			
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU- FRM-01- KARARLAR/02	
		İlk Düz. Tar.: 02/01/2020	
		Rev. No/Tar.: 00/...	
		Sayfa: 1/1	
OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2021	11	15.12.2021	11:00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Serhat HARMAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 3:

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN'in 22.09.2021 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Güveni ile Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı tanımlayıcı araştırmanın etik açıdan değerlendirilmesi,

KARAR 3 :

Kurulumuzca yapılan değerlendirme sonucu; Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN'in 22.09.2021 tarihli dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Güveni ile Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmasının etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliği ile karar verilmiştir.

İsmail YILDIRIM

Hazırlayan:
Doç. Dr. Serhat HARMAN

Yürürlüğe Kaldırılan Kararlar

Yürürlüğe Kaldırılan Kararlar

Ek 5. Araştırmaya İlişkin İzin Belgeleri

EVTAK Tarih ve Sayısı: 25/10/2022-72107



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-65966818-605.01-72107
Konu : Araştırma İzni Hk.

25/10/2022

ŞANLIURFA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN'in Prof. Dr. Vahap ÖZPOLAT danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Güven ile Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı tez çalışması ile ilgili araştırma yapmak istediğine dair izin evrakları yazımız ekinde sunulmuştur. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. İbrahim ÖZCOŞAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSL4031033 Pın Kodu :68002

Belge Takip Adresi :
https://ebys.artuklu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?cD=BSL4031033&cS=72107

Adres:Diyarbakır Yolu Üzeri 5 Km. Artuklu Üni. Kampüsü Mardin
Telefon:4822134002 Faks:4822134004
Web:www.artuklu.edu.tr
Kep Adresi:(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi için: Metin İmreçi
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni





T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-63736990
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Nazlıcan GÜLDİKEN)

17.11.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 25/07/2022 tarih ve 54074680 sayılı Valilik Makam Onayı.

Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN' in tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 25.10.2022 tarih ve 72107 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlginin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Viranşehir İlçemizdeki Resmi Ortaokul ve Resmi İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (2 Sayfa)

Dağıtım :

Gereği :

Viranşehir İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğü
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)
Sayın: (Nazlıcan GÜLDİKEN)

Adres :

Telefon No : 0 (414) 280 63 11
E-Posta: ismailpolat.meb@gmail.com
Kep Adresi : mebuhs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İsmail POLAT

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza: /evrak-sistem/meb-ayv-tr adresinden 5ph8-01c5-3e03-hf3e-ca5d kodu ile onay edilebilir.

Ek 6. Ölçek Kullanımı Onay Belgeleri

ÖLÇEK İZİN TALEBİ Gelen Kutusu x

Nazlıcan Güldike 19 Eyl 2021 Paz 11:34 ☆ ↶ ⋮

Alıcı

Niyazi hocamı merhabalar,
Ben Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN, Hocam Prof. Vahap ÖZPOLAT danışmanlığında ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine dair yapmayı planladığımız çalışmamızda geliştirmiş olduğunuz "Öğretmene Güven Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanabilmek için sizden rica ediyorum.
Yardımlarınız için teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

NIYAZI ÖZER 19 Eyl 2021 Paz 21:52 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

Merhabalar hocam,
Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Ölçeğin bir nüshasını ekte bulabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

ÖLÇEK İZİN TALEBİ Gelen Kutusu x

Nazlıcan Güldiker 18 Eyl 2021 Cmt 13:03 ☆ ↶ ⋮

Alıcı

Semih Hocam Merhabalar,
Ben Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Nazlıcan GÜLDİKEN, Hocam Prof. Vahap ÖZPOLAT danışmanlığında ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine dair yapmayı planladığımız çalışmamızda geliştirmiş olduğunuz "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUL MOTİVASYONU ÖLÇEĞİNİ"ni yüksek lisans tezimde kullanabilmek için sizden rica ediyorum.
Yardımlarınız için teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

Semih Kaynak 18 Eyl 2021 Cmt 23:04 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

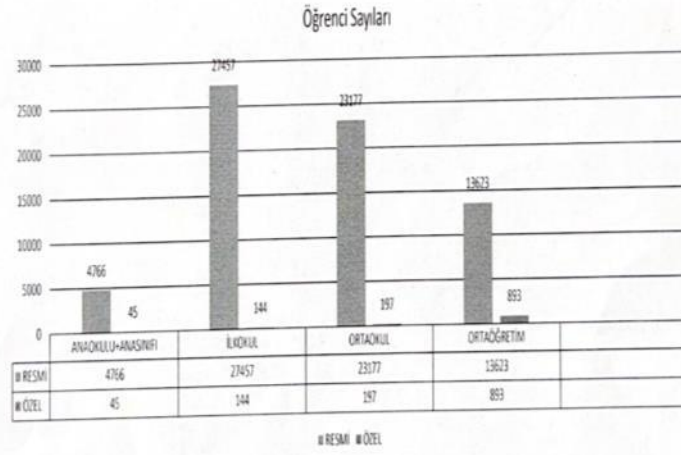
Merhabalar Nazlıcan hocam,
Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Ek'te ölçeğin uygulama formunu size gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim. Ölçekle ilgili bir sorunuz olduğunda her zaman sorabilirsiniz.
İyi çalışmalar..

Nazlıcan Güldiken 3 Eyl 2021 Cmt, 13:03 tarihinde şunu yazdı:

Ek 7. Viranşehir İlçe Strateji Müdürlüğünden temin edilen öğrenci sayısı belgesi

Öğrenci Sayıları

ÖĞRETİM KADEMELERİ	RESMİ OKUL ÖĞRENCİ SAYISI	ÖZEL OKUL ÖĞRENCİ SAYISI	ORAN %
ANAOKULU+ANASINIFI	4766	45	0,94
İLKOKUL	27457	144	0,52
ORTAOKUL	23177	197	0,85
ORTAÖĞRETİM	13623	1352	9,92
TOPLAM	69023	1738	2,51



Brifing 2022 Eylül
Viranşehir İlçe Milli Eğitim
Strateji Müdürlüğü
Gizem MİDURAN

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Nazlıcan GÜLDİKEN
Yabancı Dili	İNGİLİZCE
Orcid Numarası	0000-0002-5117-6503
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10411737
Lise	Sarayköy Anadolu Lisesi
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi / İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi / Eğitim Programları ve Öğretim
Mesleki Deneyim	Özel Efebey Koleji Ortaokulu (01/09/2016-30/06/2017) Özel Pev Ortaokulu (01/09/2017-31/08/2020) Ballica İlkokulu (21/09/2020-)