



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**60-66 AY İLE 67 AY VE ÜZERİ İLKOKULA BAŞLAYAN
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİDİYETLERİ,
AKADEMİK GÜDÜLENME VE BAŞARILARI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

İREM YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2023
MUĞLA**

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

60-66 AY ile 67 AY ve ÜZERİ İLKOKULA BAŞLAYAN
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİDİYETLERİ,
AKADEMİK GÜDÜLENME ve BAŞARILARI AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI

İREM YILDIZ
ORCID NO: 0000-0001-8188-6680

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. RAŞİT AVCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2023
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

İrem YILDIZ tarafından hazırlanan “60-66 Ay ile 67 Ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri, Akademik Güdülenme ve Başarıları Açısından Karşılaştırılması” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Raşit AVCI
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı& Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 23/06/2023

Bu tez Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “60-66 Ay ile 67 Ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri, Akademik Güdülenme ve Başarıları Açısından Karşılaştırılması” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 23/06/2023

İrem YILDIZ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

60-66 AY ile 67 AY ve ÜZERİ İLKOKULA BAŞLAYAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİDİYETLERİ, AKADEMİK GÜDÜLENME ve BAŞARILARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

İREM YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Raşit AVCI

Haziran 2023, 105 sayfa

Bu çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve başarıları açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

Çalışmada Okula Aidiyet Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmış ve öğrencilerin demografik özelliklerini elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Manisa ili Yunussemre ve Şehzadeler ilçesinde ortaöğretim üçüncü sınıfa devam etmekte olan ve 60-66 aylık ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencisi 97 öğrenci, 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan 97 lise öğrencisi olmak üzere 194 öğrenciye uygulanmış ve araştırmanın nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Araştırma nedensel karşılaştırma araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırma verileri Mann Whitney U Testi, Kruskall Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları ele alındığında 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencileri arasında okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarı açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinde cinsiyete göre okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarıları açısından incelendiğinde okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik güdülenme arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazını çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: okula aidiyet, akademik güdülenme, akademik başarı

ABSTRACT

COMPARISON OF 60-66 MONTHS AND 67 MONTHS AND ABOVE HIGH SCHOOL STUDENTS WHO STARTED ELEMENTARY SCHOOL IN TERMS OF THEIR SCHOOL BELONGING, ACADEMIC MOTIVATION AND ACHIEVEMENT

İREM YILDIZ

Master Thesis, Department of Psychological Counseling and Guidance

Supervisor: Raşit AVCI

June 2023, 105 pages

This study aims to compare the school belonging, academic motivation and academic achievement of highschool students aged 60-66 months and 67 months and above who started primary school in the 2012-2013 academic year.

In the study were School Belonging Scale, Academic Motivation Scale. Personal Information Form obtain demographic characteristics of the students. The quantitative data collection process of the study was completed by applying the questionnaire to 194 high school students who are attending the third grade of highschool in Yunusemre and Şehzadeler districts of Manisa province. 97 highschool students who started primary school at the age of 60-66 months and 97 high school students who started primary school at the age of 67 months and above.

The research was designed in causal comparison research design. The research data were analyzed with Mann Whitney U Test and Kruskall Wallis Test. When the findings of the research are considered, no significant difference was found between high school students who started primary school in 60-66 months and 67 months and above in terms of school belonging, academic motivation and academic achievement. There was no significant difference in school belonging, academic motivation and academic achievement between 60-66 months and 67 months and over highschool school students who started primary school according to gender.

The results obtained were discussed within the framework of the relevant literature.

Keywords: school belonging, academic motivation, academic achievement

ÖN SÖZ

Hayatımda keyif alabileceğim bir deneyim yaşatan ve uzun bir süreç olan yüksek lisans dönemimde her zaman desteğini veren, hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan ve her zaman büyük bir dikkat ve titizlikle akademik dünyanın içinde varolan sayın danışmanım Raşit AVCI'ya çok teşekkür ederim. Sayesinde çok fazla şey öğrenebildim.

Yüksek lisans haricinde hayatımın her noktasında benimle olan, daima desteklerini hissettiğim, her eksik olduğumu düşündüğüm noktada bana yardımcı olup motive eden tüm dostlarıma teşekkürü borç bilirim.

Akademik çalışmamı yaparken okullarda veri toplamama yardımcı olan, işimi yapmamı kolaylaştıran meslektaşlarıma ve gönüllülük esas alınan çalışmamda yer alan tüm öğrencilere teşekkür ediyorum.

Tüm yaşamım boyunca her anımda yanımda olan, sevgileri sayesinde birçok şeyin üstesinden kolayca gelebildiğim ve özellikle süreç boyunca tüm moral bozulmalarını anında yok edebilen, onlar olmasaydı birçok şey yardım kalırdı diye hissettiğim canım annem Aylin YILDIZ ve canım babam Yunus YILDIZ'a çok şey borçluyum.

Bilimin aydınlığında daima ileri gitmek ümidiyle.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi	15
1.2. Problem Cümlesi	19
1.3. Araştırmanın Amacı	19
1.4. Araştırmanın Önemi	20
1.5. Araştırmanın Varsayımları	21
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	21
1.7. Tanımlar	21

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	23
2.1.1. Türk Eğitim Sistemi	24
2.2. Büyüme	25
2.2.1. Ergenlik Dönemi	25
2.3. Olgunlaşma.....	26
2.4. Hazır bulunuşluk	27
2.5. Okula Hazır bulunuşluk	27
2.6. Öğrenme	30
2.6.1. Öğrenme Kuramları	30
2.6.2 Bellek Türleri.....	32
2.7. Gelişim	32
2.7.1. Piaget Gelişim Evreleri	34
2.8. Akademik Güdülenme.....	36
2.8.1. Güdülenme Kuramları.....	36
2.9. Akademik Başarı	39
2.10. Okula Aidiyet	41
2.11. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	44
2.12. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	59
--------------------------------	----

3.2. EÇalışma Grubu	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	61
3.3.2 Okul Aidiyet Ölçeği	61
3.3.3 Akademik Güdülenme Ölçeği	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
3.5.1 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Süreci	62
3.5.2 Araştırma Verilerinin Normallik Testine Göre Dağılım Sonuçları	63

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyetlerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	65
4.2. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Güdülenmelerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	66
4.3. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Analiz Sonuçları	66
4.4. 60-66 Ay ile 67 Ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okula Aidiyet, Akademik Güdülenme ve Başarılarına İlişkin Analiz Testi Sonuçları	67

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	69
--------------------	----

5.1.1. Okul Aidiyetine İlişkin Bulguların Yorumlanması	69
5.1.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Bulguların Yorumlanması	71
5.1.3. Akademik Başarıya İlişkin Bulguların Yorumlanması	72
5.2. Sonuç	73
5.3. Öneriler	74
KAYNAKÇA	76
EKLER	101



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Dünya’da Okula Başlama Yaşı ve Zorunlu Eğitim Süresi	29
Tablo 2. Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Ait İstatistik Bilgiler	60
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait İstatistik Bilgileri	63
Tablo 4. Değişkenlere Ait Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Okula Aidiyetlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 6. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Akademik Gütülenmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66
Tablo 7. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 8. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okul Aidiyetleri, Akaademik Gütülenme ve Başarılarına İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	42



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	102
Ek 2. Etik Kurul İzni	103
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	104
Ek 4. Okul Aidiyet Ölçeği.....	105
Ek 5. Akademik Güdülenme Ölçeği	106



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1.Araştırma Problemi

Eğitim bireyin zihinsel, duygusal, fiziksel bir bütün olarak eğitim sisteminin öngördüğü veya bireyin yetenekleri doğrultusunda, toplumda istenen doğrultuda gelişmesini sağlayan faaliyetler bütünüdür. Eğitim formal (planlı) veya informal (tesadüfi) olabilir (Akyüz, 2015). Bireyin bireysel olarak gelişimin yanında eğitim, topluma uyum sağlama ve toplum içerisinde uyumlu bir şekilde devam etmede önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar (Özkan, 2006). Eğitim, devletin her bireye eşit bir şekilde sağlaması gereken bir hak olarak görülür (Meuret, 2001). Devletin bireylere sağladığı eğitim sistemi devletin kendisine özgüdür ve eğitim birçok faktörden etkilenir. (Türk ve Kılıç, 2015). Bireylere sağlanan eşit ve adil bir eğitim sistemi sosyal, politik ve ekonomik birçok nedenden dolayı önemlidir (Gorard ve Smith, 2004). Eğitim tüm çocuklar için önemlidir (Aron ve Loprest, 2012). Eğitim sisteminin özgünlüğü her devlet için farklıdır ve Türk Milli Eğitim Sisteminin de kendine özgü yapısı ve sistemi vardır. Türk Milli Eğitim Sisteminde 2012-2013 yılında yapılan değişiklikle birlikte sekiz yıl olan zorunlu öğretim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Ortaöğretim kademesi Türk Milli Eğitim Sisteminde zorunlu olmayan ortaöğretim kademesi de zorunlu eğitim sürecine dahil edilerek sistemde zorunlu eğitim 12 yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 2012).

Türk Milli Eğitim Sisteminde zorunlu eğitimin 12 yıllık sistemi 4+4+4 eğitim sistemi olarak adlandırılmaktadır. Dört yıl ilköğretim, dört yıl ortaokul ve dört yıl ortaöğretim olarak kademelere ayrılarak belirlenmiştir (Güven, 2012). Sistemde yapılan bu düzenleme ile 60 ayı dolduran her öğrenci okula başlayabilme hakkına sahip olmuştur (MEB, 2012). Cerit vd. (2014) yaptıkları araştırmada okula başlama yaşının erken olması, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bir sorun olarak dile getirilmiş ve sisteme yönelik olumsuz eleştiri olarak belirtilmiştir. Okula başlama yaşı erken olan öğrenci grubunda çocukların hazırbulunuşluğunu tamamlayamamaları ve çocukların zorunlu okul öncesi eğitimi almamaları çocukların akademik başarıları açısından liseye geçiş sınavı (LGS) üzerindeki etkisine bakıldığında okula 72 ay ve sonrasında başlayan öğrencilere göre düşük olduğu gözlenmiştir. 60-66 ay arası okula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının 72 ay ve sonrası okula başlayan öğrencilere göre dezavantajlı olduğu belirlenmiştir (Şahin vd., 2022). Okula başlama yaşının öğrencilerin akademik performanslarını belirleyen bir etken olduğu ve eğitim sistemi içerisinde öğretmen görüşleri ve öğrencilerin akademik başarıları dikkate alındığında ayırıcı bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin yaşamındaki ilk beş yılı bireyin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (Garcia ve Weiss, 2017). Bireyin okul öncesi yaşamı bireyin sonraki yaşamını da etkilemektedir ve çocuğun ilk beş yıl alacağı erken çocukluk eğitimi için ilk başarı hedefi çocuğun okul öncesine başlamasında hazırlıklı olması olarak yer alır. Okul öncesinde çocuğun hazır bulunuşluğunun yüksek olması çocuğun ilerleyen yıllardaki eğitim sürecinde daha az sınıf tekrarı, yüksek not ortalaması ve düşük riskli olarak karşımıza çıkmaktadır (Duncan ve Dowsett, 2007). Çocukların sosyal yönden edindiği ilk ortamlardan biri okul olarak nitelendirilebilir ve okul süreci içerisinde sosyal yönler çocuklara birçok davranış kazandırma ve amaç oluşturmada yardımcı olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinç, 2013). Ancak okul sürecine okul öncesi eğitimi alarak başlayan çocuklar için sosyalleşme sürecine bu durum avantaj sağlamaktadır (Oktay, 2010). Okula başlama yaşı çocukların akademik başarılarında ve akranlarıyla ilişkilerini etkileyen önemli bir faktördür (Raposo ve Gonçalves, 2020). Okula başlama yaşı her ülkenin eğitim sistemine göre farklılık göstermektedir. Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansının 2021-2022 öğretim yılı için yayımladığı Zorunlu Eğitim araştırma sonuçlarında okula başlama yaşı çoğu ülkede altı yaş ile başlamaktadır (Baïdak ve Sicurella, 2021).

Çocuğun hazırbulunuşluğunun içerisinde olgunlaşma da önemli bir faktör olarak yer alır. Olgunlaşma bireye genetik yolla kazandırılan ve kazandığı yeterliliği fiziksel olarak

yapabileceği seviyeye gelebilmesi anlamına gelmektedir (Senemoğlu, 2012). Hazır bulunuşluk kavramı ise bireyin edindiği deneyimler, olgunlaşma, bilişsel ve sosyal yönden hazır olma durumudur (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Çocukların hazır bulunuşlukları okula başlamak için gerekli düzeyi altı yaştan (72 ay) önce tamamlayamadığından beş yaş çocuğu (60-71 aylar arası) hazır bulunuşluk yeterli düzeye ulaşamayabilir ve bu durum 60-71 ay çocuk üstünde psikolojik olarak baskı yaratabilir (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Okula hazırbulunuşluğunu tamamlayarak okula başlayan çocukların erken başlayanlara göre daha başarılı olduğu gösterilmektedir (Oosterbeek ve Meulen, van Der Klaauw, 2021). Okul, çocuk için sosyal hayatı etkileyen ve aile hayatından sonra edindiği ilk sosyal ortamlardan biridir. Çocuklar için okul sürecinin getirdiği sosyal ortam çocuğun sosyal, psikolojik, fiziksel ve duygusal olarak birçok faktörden etkilenmesine sebep olmaktadır (Ladd ve Price, 1987). Kurowska'nın (2020) okula bir yıl erken başlayan öğrencilerle yaptığı çalışmada okula erken başlayan çocukların ebeveynlerinde çok fazla kaygı gözlemlenmiştir. Okula erken başlayan çocukların ebeveynleri, çocuklara ev ödevleri ve çocukların öğrenmeleri üzerine daha fazla eğildiği araştırma sonuçlarında edinilmiştir. Öğretmenler, okula erken başlayan öğrencilerin psikomotor ve sosyal duygusal alanda, akademik başarı ve yaşın birbiriyle orantılı olduğunu ifade etmişlerdir (Özdemir ve Battal, 2019).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2012) yayınladığı bilgilendirme kataloğunda öğrencilerin okul ortamını ilköğretim öncesi eğitimi deneyimlememeleri, hazır bulunuşluklarının bu süreçte yeterli olmaması ve öz bakım becerilerindeki eksikliğin öğrencilerin okula erken başlamada onları iyi etkilemeyeceğini dile getirmiştir. Yapılan eğitim araştırmaları incelendiğinde okula başlama yaşının okula bağlı hissetme ile ilişkisinin de önemli bir faktör olduğu dile getirilmektedir. Okula bağlılık düzeyinin kız öğrencilerinde okula bağlı olma düzeyi erkek öğrencilere göre daha fazla olarak bulunmuştur (Savi, 2011). Öğrencilere okulun bir yansıması olarak sosyal ortamın getirdiği akran ilişkileri ve sınıf iklimi de okula aidiyetini olumlu etkileyen faktörler olarak nitelendirilmiştir. Yapılan çalışma göstermektedir ki öğrencinin bulunduğu sınıf ve okul ortamı, okula aidiyet ve öz yeterlilik, uyum ve memnuniyet ile pozitif düzeyde ilişkilidir (McMahon vd., 2009). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin hazır bulunuşluğunun okul süreci içerisinde uyum sağlama ve akademik performansı belirlemede bir etken olduğu gözükmektedir. Öğrencilerin sosyal hayatın bir parçası olan ve aileden sonra deneyimledikleri çevre olan okulun, okul öncesi deneyimi yaşamadan ilköğretim kademesine başlanmasını öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tamamlanmamasından kaynaklı eksiklik olarak ifade edildiği göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin okula karşı hissettikleri aidiyet duygusu okul yaşamına adım atan öğrencilerin yeni çevrelerini tanıma ve çevresi içerisinde deneyim geçirme fırsatını vermektedir (Cueto vd., 2010). Okul aidiyeti özellikle ergenlik dönemiyle birlikte ergenin okulla ilişkilerinin zayıflaması nedeniyle bu dönemde önemli kavramlardan biri haline gelmektedir (Wang ve Eccles, 2012). Ancak okula aidiyet duygusu yüksek olan okullardaki öğrenci grupları ele alındığında okulun üyelerinin okul içerisinde daha yardımsever, nazik ve iyi bir okul ortamı oluşturduğu kabul edilmektedir (Lee ve Huang, 2021). Mengi (2011) yaptığı çalışmada okula bağlılık düzeyinin ortaöğretim ikinci sınıf (lise 2) öğrencilerinin ortaöğretim üçüncü sınıf (lise 3) öğrencilerine göre fazla olduğunu bulmuştur. Okulu seven öğrencilerin okulda riskli davranışlar gösterme eğiliminde ters orantı bulunmuştur. Okula bağlılık hissedenden öğrencilerden 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin riskli davranışları gösterme eğilimi 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha azdır (Şimşek ve Çöplü, 2018).

Kızıldağ vd. (2017) okul bağlılığı ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin okulda yaşatlarıyla ilişkisi ve okula devam etme davranışlarının okul bağlılığını etkileyen değişkenler olduğu bulunmuştur. Bilgin ve Taş (2018) yaptıkları çalışmada akademik başarıya odaklı olma, güvenli öğrenme ortamı ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin okula aidiyetleri ile arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Okul aidiyetinin çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde okul aidiyeti ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Arslan ve Tanhan, 2019).

Akademik güdülenme bireyin akademik yaşamında başarı için önemli bir faktör oluşturmaktadır (Abdelrehman,2020). Özdemir (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada akademik güdülenmenin ve okula bağlılığın okul tükenmişliği ile negatif yönde ilişkide olduğunu bulmuştur. Birçok akademik güdülenme kuramcısına göre akademik güdülenme ile okula aidiyetin yüksek düzeyde ilişki içinde olduğunu söylenir (Eccles ve Wigfield, 2002). Güdülenme birçok alanda bilinen ve çeşitleri olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazınında da güdülenmenin çeşitli tanımları ve türleri vardır. Akademik güdülenme de güdülenmenin türlerinden biridir (Aktaş, 2017). Akademik güdülenme, eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin ihtiyacı olan enerjiyi üretmesi olarak tanımlanmıştır (Bozanoğlu,2004).

Akademik motivasyon alanyazını açısından incelendiğinde iki tür akademik motivasyon karşımıza çıkmaktadır. Akademik özerk motivasyon ve akademik kontrollü motivasyon (Takizawa ve Kobayashi, 2022). Özerk motivasyon bireyin kişisel olarak edindiği veya edinebileceği ve yaşamında ilgi ve arzularına ulaşma hedefi olarak tanımlanır (Ryan ve Deci,

2020). Kontrollü motivasyon ise bireye sağlanan dışsal faktörlere bağlı olarak bir olay sonucu ödül elde etmesi veya bireyin cezadan kaçınmasına bağlı olarak gerçekleştirdiği davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Black ve Deci (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özerk motivasyonun öğrencilerin bireysel yaşamında algılanan yetkinlikleri ve akademik yaşamında derse karşı deneyimleriyle pozitif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuş ve ayrıca özerk motivasyon düşük kaygı düzeyi ve sınıf iklimini pozitif yönde anlamlı düzeyde etkileyen bir ilişki elde edilmiştir (Abdelrehman,2020).

Alanyazını incelendiğinde eğitim tüm öğrenciler için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitim sürecinde öğrencilerin okula başlama yaşı ve hazırbulunuşluğu öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir yere ait olduğu görülmektedir. Alanyazını doğrultusunda öğrencilerin okula erken başlamaları ve hazırbulunuşluğun öğrencilerin sınıf ve okul iklimini, sınıf düzeylerine göre akademik başarılarını ve öğrenciler arasında akademik güdülenmenin sınıf iklimi ve akademik başarıyla iç içe olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara göre araştırmanın Türkiye'deki eğitim sistemi değişikliğinde 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri okula başlayan lise öğrencilerinin okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları açısından karşılaştırılmasını amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemini 60-66 ay ile ve 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve başarıları açısından karşılaştırılması oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temelini oluşturan asıl soru eğitim sisteminin 2012-2013 yılında yapılan değişiklikle 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin 2022-2023 yılında ortaöğretim öğrencisi olarak devam ettikleri durumunun araştırılmasıdır. Eğitim sistemi içerisinde bireyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Olgunlaşma ve hazır bulunuşluk öğrencilerin eğitim süresindeki başarılarında önemli bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin

buldukları ortaöğretim kademesinde okula aidiyetlerini, akademik başarı ve güdülenmelerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu çalışmanın araştırma soruları:

1. 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin okula aidiyetleri arasında fark var mıdır?
2. 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri arasında fark var mıdır?
3. 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik başarıları arasında fark var mıdır?
4. 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin cinsiyetine göre okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları arasında fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, kademesine göre hazırbulunuşluğunu tamamlamış her çocuğun hakkıdır. Eğitim süreci içerisinde çocukların hazır bulunuşlukları eğitim hayatının başarıyla devam etmesinde önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Eğitim süreci içerisinde hazırbulunuşluğunu tamamlayamamış her öğrenci eğitim hayatında ve eğitim sonrası sosyal hayatında da birçok sorunla karşı karşıya kalabilir.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde okula başlama yaşının değişmesiyle birlikte öğrencilerin okula hazır olma, sosyal, duygusal ve fiziki gelişimlerinin ne düzeyde etkilendiği araştırmalarda söz konusu olmaktadır ve okula başlama yaşının hazır bulunuşluk kavramı üzerindeki etkisi Türk Eğitim Sisteminde yer edinmesi gereken ve ilgilenilmesi gereken kavramlar olarak yer almaktadır (Buldu ve Er, 2016). Yaş kavramı ile doğru orantılı olabilen olgunlaşma kavramı öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için kalıtım tarafından kontrol edilen gerekli yeterliğe ulaşmadır. Hazır bulunuşluk ise öğrencilerin öğrenme için gerekli fiziksel olgunluğa ulaşmasının yanı sıra gerekli ön bilgi, ilgi, istek ve motivasyona sahip olması anlamında kullanılmaktadır (Yeşilyaprak, 2015). Hazırbulunuşluğun öğrencilerin okula başlama yaşına ilişkin olarak çeşitli değişkenler açısından farklılaşmasının incelenmesi alanyazınına ek bir çalışma sunacağı düşünülmektedir.

Okula hazır bulunuşluk çocuğun okul hayatına adım attığı andan itibaren okul yeterliğinin tanımlanmasında geniş çapta kullanılan bir terimdir, ancak bir fikir birliği yoktur. Birçok uzman okula hazırbulunuşluğu “gelişimsel özellikler arasındaki maksimum

korelasyonu” olarak tanımlamaktadır. Çocuğun bilişsel özellikleri, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özelliklerinin okul ihtiyaçlarında yeterli seviyede sağlaması ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmesi anlamında ifade edilebilmektedir (Copple,1997). Kavramların tanımları incelendiğinde 2012-2013 eğitim-öğretim dönemi içerisinde 60-66 aylık öğrencilerin veli izniyle okula başlamalarına izin veren değişikliğin, öğrencilerin lise süreci yansımalarını uzun süreli geri dönütleri görmek amacıyla önem taşımaktadır.

Okula aidiyet öğrencilerin yaşadığı bireysel olarak hissettiği bir duygudur ve çeşitli değişkenlerden etkilenir. Uzun zamandır yapılan çalışmalar incelendiğinde okul aidiyeti ile sağlıklı bir ergenliğin arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Wong vd., 2022). Okul aidiyeti ile yapılan çalışmalar incelendiğinde okul aidiyetinin 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri grup üzerinde uzun süreli sonucunun incelenmesi alanyazınına katkı sağlayabilir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada öğrencilerin LGS puanlarının başarılarını yansıttığı kabul edilmektedir.
2. Veri grubunu oluşturan örneklem sayısı evreni yeterli temsil ettiği kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığını Manisa ilinde 60-66 ay ve 67 ay üzeri ilkokula başlayıp ortaöğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu Manisa ili merkez ilçeleri Şehzadeler ve Yunusemre’de bulunan dört tane Anadolu lisesi ve bir tane meslek lisesi olmak üzere beş lise oluşturmaktadır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin doğumdan başlayarak okul içi ve okul dışı yaşam fonksiyonlarını kapsayarak yaşam boyu devam eden, yaşantıları kapsayan süreçtir. Yaşantılar toplumun ihtiyaçlarını karşılayan kasıtlı ve istenen yönde gerçekleşir (Genç ve Şahin, 2014).

Büyüme: Bedende yaşanan fiziki ve niceliksel değişiklikler büyüme olarak tanımlanmaktadır (Öktem vd., 2000).

Olgunlaşma: Bireyin kendinden beklenen işlevlerin genetik yapısını tamamlamasıyla birlikte fizyolojik olarak gözlenebilen işlevler bütünüdür. Kendinden beklenen güce ulaşma durumu olarak ifade edilir (Bacanlı, 2016).

Hazır bulunuşluk: Bireyin yeni öğrenme ortamına önceden edindiği bilgileri, yaşantıları, gelişimini, tutumunu ve motivasyonunu getirdiği özelliklerin tümüdür (Aydın, 2015).

Öğrenme: Bireyin zihinsel, duyuşsal, psikomotor ve kişisel özellikleriyle özdeşleşen ve bireyde davranış değişikliğinin edinilmesini sağlamaktır (Schunk, 2009).

Gelişim: Bireylerin doğum öncesi süreç dahil olmak üzere ölüme kadar süren hayatlarındaki tüm sürekli değişikliklerdir (Santrock, 1997).

Okula Hazır bulunuşluk: Çocuğun gelişiminin hızlandığı altı yaş döneminde, okula fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak hazır olma durumu olarak ifade edilir (Toker ve Gök, 2022). Okula hazır bulunuşluk okula girişte ve sonraki zaman dilimlerinde akademik ve psiko-sosyal açıdan kritik bir süreç taşır (Ren vd., 2022).

Okula Aidiyet: Öğrencinin okulun güvenli, kabul edici ve olumlu ilişkileri barındıran ortam olarak kabul etmesidir. (You vd., 2011).

Akademik güdülenme: Bireyi içsel veya dışsal olarak yapabilirliğini etkileyen dürtülere motivasyon denir. Motivasyonun eğitim perspektifini oluşturan kavram akademik güdülenmedir. Akademik güdülenme bireyin benlik kavramıyla ve akademik başarısı ile ilişkilidir (Lohbeck vd., 2022).

Akademik Başarı: Akademik başarı eğitim alanyazınında geniş kavramda kullanılan bir terimdir. Akademik başarı öğrencinin akademik sonuçları, tutumları ve performansını içeren bütündür. (Kryshko vd., 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Türk Dil Kurumuna göre eğitim kavramı ‘Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme’ olarak tanımlanmaktadır. Bireyler yaşamlarında var oldukları andan itibaren merak duygusu baskındır ve merak duygusu bireyin öğrenme isteğine yansımaktadır ve bu durum bireyin eğitilebilir bir varlık olarak karşımıza çıkmasını sağlamaktadır (Aydın, 2003). Bireylerin diğer insanlardan ayrılan en önemli faktörlerden birisi sosyal bir canlı olmasıdır. Eğitim sistemi içerisinde toplumsal yapının ve kültürün nesillere aktarılacak gibi bir görevi vardır. Eğitimle ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bazıları şunlardır:

- Eğitim bireyin yaşantı sonucu elde ettiği deneyimlerin bütünüdür ve deneyimler bireyin yaşamını etkiler.
- Eğitim, bireylerin toplumsal getirilere göre şekillenen ve toplumsal kültürü barındıran bir süreçtir.
- Eğitim, bireyin okul süreci ve sonrasındaki deneyimlerini de kapsayan bir süreçtir ve bireyde kalıcı davranış değişikliklerine yol açmaktadır (Genç ve Şahin, 2014).

Eğitim bireyin yalnızca okul ile edindiği bir süreç değil yaşamı boyunca var olan ve yaşamdaki deneyimlerinin tümünü kapsayan bir süreçtir. Eğitim her toplum yapısında farklı şekillerde yer alan kültür ile yakından ilişkilidir ve bu kültüre göre birey şekillenir. Kısaca eğitim bireyi kasıtlı olarak kültürlenme sürecidir (Demirok, 2007). Kültürlenme bireyin okul içi ve dışı temas ettiği her noktada öne çıkan öğrenmeleri kapsayabilir ve eğer bu öğrenmeler okul

çatısı altında hedefe yönelik gerçekleştirilirse kasıtlı kültürlenme olarak nitelendirilir (Fidan, 1986). Eğitimin topluma uygun değişim sürecini kapsama ve kasıtlı olarak yapıma kavramları göz önüne alındığında eğitim türü olarak iki kavram önümüze çıkmaktadır. Formal eğitim ve informal eğitim.

Formal eğitim bireylerin buldukları eğitim sisteminde belirlenen belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı eğitim faaliyetlerinin tamamı olarak tanımlanır (Özdemir vd., 2021). Formal eğitimde amaçlı davranışlar bireylerin istenilen davranışları geliştirmek amacıyla planlanır (Altunçekiç, 2021) ve eğitim faaliyetleri devlet tarafından planlanıp, yönetilir (Toprakçı ve Akçay, 2016). İnfomal eğitim ise formal eğitimin dışında kalan bireyin yaşamında edindiği rastgele edinilen yaşantılar ve bireyin edindiği öğretim dışı deneyimler olarak faaliyetlerin bütünüdür (Fidan, 2012).

Eğitimin üç amacı vardır. Birinci olarak bireye eğitim içerisinde kazandığı bilgilerin bireysel ve toplumsal yaşamda kullanımını sağlayan yeterlilik, ikincisi toplumun bir parçası olmayı öğretmesi ve kişilerarası ilişkilerde sosyalleşme sağlaması, son olarak ise çocuklara kendilerini tek başlarına ifade etmelerine olanak sağlayan bireyselleşmeler sağlamasıdır (Biesta, 2015). Eğitim sistemleri bulunan ülkede alınan uzman görüşlerine dayalı olarak her ülkede farklı şekillerde olabilir (See vd., 2022). Toplumsal değerler, eğitim sistemini şekillendirmekte önemlidir ve her ülkenin eğitim sistemi birbirinden farklılık göstermektedir (Arduin, 2015).

2.1.1 Türk Eğitim Sistemi

Eğitim tüm bireylerin topluma uyumu ve bireysel gelişimini sağlaması adına vazgeçilemez bir unsurdur (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Eğitim sistemi ülkelerin içinde buldukları toplumsal durumlara ve yaşanan çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenir (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014).

Türkiye’de zorunlu eğitim, 16/08/1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim sekiz yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitimde başlama yaşı 7 yaş ile 12 yaş arasını kapsarken sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte 15 yaş olmuştur (Resmi Gazete, 1997). Türkiye’de 2005/2006 Eğitim Öğretim yılı itibariyle ortaöğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış ve ortaöğretimin de zorunlu eğitim süresine dahil olmasıyla birlikte 18 yaş zorunlu eğitimin son aşaması olmuştur (Demirbaş, 2010). Eğitim sisteminin her kademesinde farklılıklar yaşanmıştır ve okul öncesi de bu kademelerden biridir. Milli Eğitim Bakanlığınca, Sivil Toplum Kuruluşları ve Diğer Kuruluşlar (Anne-Baba Eğitim Projesi- İstanbul

Üniversitesi) yoluyla okul öncesi kurumları yaygınlaştırılmıştır ancak okul öncesi eğitimi zorunlu olarak getirilmemiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Türkiye’de 2012-2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte zorunlu eğitime başlama yaşı 5-6 yaş olmuştur (Kazu ve Yılmaz, 2018). Okul öncesi eğitimine başlama yaşı Türkiye gibi dünyadaki birçok ülkede de farklılık göstermektedir (Baidak ve Sicurella, 2021).

2.2. Büyüme

Bireyin doğum öncesi dönemi de dahil olmak üzere doğum sonrası sürecini de içeren ve bireyin fiziksel görünümünde yaşanan niceliksel değişikliklerin bütünüdür (Yeşilyaprak, 2015). Büyüme kavramı bireyin yaşam boyu gelişim sürecinde yer aldığı için doğum sonrası süreçleri içeren ve bireyin yaşam dönemleri olan bebeklik, çocukluk ve ergenlik süreçlerinde de önemli rol oynamaktadır. Çocuk gelişiminde sağlıklı büyüme desteklenmektedir ve bunları belirlemek için standartlar mevcuttur. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 1997 ve 2003 yılları arasında farklı milletlerden olan 8440 sağlıklı anneden alınan veriler sonucunda 5 yaş altı çocukların büyüme standartlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapmıştır (WHO, 2009). Büyüme vücutta boy ve kiloda yaşanan değişimlerin ilişkisini içermektedir ve fiziksel bir büyüme bebek için hareket ve koordinasyonun sağlanması adına birincil etmen sayılabilmektedir (Newell ve Wade, 2018). Büyümenin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için genetik faktörlerin önemli olması kadar çocuğun yaşadığı çevre de çocuğun sağlıklı büyümesinde etkili olmaktadır. Sağlıklı beslenme, annenin doğum sırasında geçirdiği hastalıklar, çocuğun sosyal çevresi büyümeyi etkileyen çevresel faktörler arasında gösterilmektedir (Özalp ve Coşkun, 1995).

Bireyin çocukluk döneminden sonra girdiği evre olan ergenlik evresi gelişimin hızlı ilerlediği evrelerden biridir ve büyüme ergenlik dönemi içerisinde hızlanır (Baş ve Bundak, 2016). Ergenlik döneminde büyümeye engel olan genetik, psikososyal ve çevresel faktörler var olabilir (Pirgon ve Dündar, 2016).

2.2.1. Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemini kendi içerisinde üç ana kısımdan oluşur: Erken ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik (Derman, 2008).

1) Erken Ergenlik: 10 ila 14 yaş aralığını kapsayan ve kızların erkeklere göre daha hızlı gelişim özelliği gösterdiği evredir (Demirtaş, 2019). Çocukluk ve yetişkinlik arasında yer alan evrede hızlı fiziksel gelişim özellikleri çocuğun psikolojik, fiziksel ve sosyal olarak uyum sağlamasını zorlaştırabilmektedir (Derman, 2008).

2) Orta Ergenlik: 15 ila 18 yaş aralığını kapsamaktadır. Özerklikleri ve aileden ayrışmaların artmasıyla beraber ergenlerde risk alma davranışlarının arttırdığı ve erkeklerin kızlara göre risk alma davranışlarının erken ergenlik dönemine göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Uludağlı ve Sayıl, 2009).

3) Geç Ergenlik: 18 yaş ve 21 yaş aralığını içeren süreçtir. Bu dönemde olan bireylerin gelişim dönemi özelliklerine uyum sağladığı ve toplumsal süreçlere adapte olduğu evreyi içerir. Bu dönemin belirgin özelliği kimlik karmaşasını ve duygusunu barındırmasıdır (Derman, 2008).

2.3. Olgunlaşma

Olgunlaşma çevreden bağımsız, deneyim sonucu oluşmayan, biyolojik olarak insan vücudunda gerçekleşen işlemler bütünüdür (Arı, 2017).

Olgunlaşma, öğrenmeye ön koşul oluşturur (Erzenli, 2014). Olgunlaşma kavramı temel bir süreç içerisinde ilerleyen bir kavram olarak gözüktüğü de olgunlaşma sürecinde bireylerin bireysel özellikleri öğrenme sürecinde önemli olarak yer almaktadır (Çelebi, 2023). Eğitim biliminde birçok kavramıyla tanınan Jean Piaget zihinsel becerileri olgunlaşmış bireylerin kendi yaş düzeylerindeki birçok aktiviteyi yapabildiklerini ifade ederken Lev Vygotsky yeterli koşullar sağlansa bunu tamamıyla olgunlaşma kavramına bağlamaz (Erdener, 2009). Olgunlaşma yaş ve zekâ açısından incelenebilir. Yaş açısından ele alındığında bireyin beklenen davranışı yapabilmesi için o davranışın gerektirdiği yaşa gelmiş olması gerekir. Zekâ açısından incelendiğinde ise bireyin yaş olarak nicel artışının yanında zekâ olarak yani zihinsel becerilerini yerine getirme açısından olgunluğa ulaşmış olmalıdır (Seven ve Engin, 2008). Yaş ve zekâ açısı dışında bireyin motor hareketleri de olgunlaşmanın şekillendirdiği diğer faktörler arasındadır. Bu durum üzerine 2021 yılında yayınlanan çalışmada da olgunlaşmanın ergenlik dönemi öğrenci grubu üzerinde motor hareketlerine etkisi incelenmiş ve olgunlaşmanın motor hareketlere pozitif düzeyde anlamlı etkisi bulunmuştur (Şengür vd., 2021). Olgunlaşma olumlu

yönde olabileceği gibi çevresel faktörlerin de etkisiyle olumsuz etkilenebilir ve olgunlaşmada gecikme gözlenebilir (Erzenli, 2014).

2.4. Hazır bulunuşluk

Hazır bulunuşluk kavramı olgunlaşma, ön bilgiler ve deneyimleri de içeren bir kavramdır (Başaran, 1998). Okul çağı çocuklarının hazır bulunuşluk açısından okula hazır olmalarını sağlamak önemlidir (Rimm ve Kaufman, 2004).

Thorndike'ın adından sıklıkla söz ettiğimiz kuramı olan Bağlaşım Kuramında da hazır bulunuşluktan bahsedilmiştir. Thorndike'a göre hazır bulunuşluk yasası bireyin öğrenmeye olan yatkınlığını sağlayan bir motivasyonel araçtır. Hazır bulunuşluk yasasına göre bireyin bir işten aldığı doyum ve huzursuzluk yasanın temeline oturtulmuştur. Hazır bulunuşluk yasası 3 adımda açıklanabilir:

- 1) Birey istediği bir durumu yapmaya hazırsa ve bireye bu durumu yapmaya imkân verilirse birey bu durumdan doyum sağlar.
- 2) Eğer bireyin istediği duruma birey hazırsa ancak bireye yapma imkânı tanınmazsa bu durumda huzursuzluk yaratır.
- 3) Birey bir duruma hazır değil ancak bireye bu durumu yapması istenirse bu durumda da bireyde huzursuzluk oluşur (Uçar, 2009).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde hazır bulunuşluk öğrencilerin okul öncesi eğitimi almalarına göre de şekillenir. Hazır bulunuşluk düzeyi okul öncesi eğitimi alan çocuklarda almayanlara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur (Balat, 2004).

2.5. Okula Hazır bulunuşluk

Okula hazır bulunuşluk zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak yeterlilikleri olan çocukların okul yaşamına başlamasında ve okul yaşamının devam etmesini sağlayan uyumlarına katkı sağlamaktadır (Wolf vd., 2017). Okula hazır bulunuşluk öğrencilerin okula başlamasında ve sonrasında eğitim hayatlarında akademik başarı, sosyal ve duygusal etkiler yaratması açısından önemlidir (Ren vd., 2022). Okula hazır bulunuşlukla ilişkili en yaygın kavramlar bilişsel hazır bulunuşluk, sosyal ve duygusal hazır bulunuşluk olarak yer almaktadır (Fagani vd., 2010). Okula hazır bulunuşluğun bilişsel boyutu okuma, yazma, matematik ve basit

akademikle ilgili işlemleri içerirken (Janus ve Offord, 2007), sosyal ve duygusal boyutu ise sosyalleşme ve bu sosyalleşme sürecinde yaşadığı deneyimleri içselleştirme veya bireyin kendi içsel süreçlerini ifade eder (La Paro ve Pianta, 2000).

Yapılan birçok araştırmaya öğrenciler okul öncesine okul hazır bulunuşluğu yüksek başladıklarında öğrencilerin gelecek yıllarda akademik hayatını ve sınıf içi ortamının olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur (Romano vd., 2010). Okula daha az hazır bulunuşlukla başlayan öğrencilerin sonraki yıllarda uyum riskiyle karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Bourdeau vd., 2022). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okula hazır bulunuşluklarının okul dönemi için avantaj oluşturduğu görülmüştür (Duncan ve Magnuson, 2013). Erken yaşta edinilen bilgiler bireylerin öğrenme durumlarını daha uzun süreli hatırlamasına yardımcı olur. Öğrenme, bireyin yaşamının diğer evrelerinde öğrenmenin devamını meydana getirir, bu süreç sarmal bir öğrenme düzeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünce temel alındığında bireyin okula hazırbulunuşluğu yüksek gelmesi yalnızca akademik başarısını olumlu yönde etkilemekle kalmayıp sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak bireylere olumlu bir geri dönüt sağlamaktadır (Valiente vd., 2021).

Alanyazına karşın Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok ebeveyn çocuklarının okul öncesi eğitimi almaya göndermek yerine okula geç göndermelerini sağlamanın onlara bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak olumlu bir geri dönüt sağlayacağını düşünerek okul öncesi eğitim hakkını sağlamamaktadır (Deming ve Dynarski, 2008). Birçok çalışma akranlarına göre okula daha geç başlayan çocukların ilköğretim ve ortaokulda daha yüksek bilişsel yetenek gerektirmeyen standart testlerde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Lubotsky ve Kaestner, 2016). Anaokuluna başlamada hazır bulunuşluk eylül ayında doğup okula başlayan öğrencilerle ağustos ayında doğup okula başlayan öğrenciler arasında yapılan çalışmada okula geç başlamanın olumlu yönde önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Dhuey vd., 2019).

Okul öncesi eğitim bireylerin yaşamlarında sosyal hayatın ve eğitimin bir basamağı olan okul hayatının ilk basamağıdır ve okul öncesi eğitim çocuğun çocukluğunda yaşadığı en önemli dönüm noktalarından biridir (Oh vd., 2022). Çin'de ebeveynler arasında 'erken kuş solucan yakalar' sözü çok ünlü bir sözdür (Bedard ve Duhuey, 2006) ve Çinli ebeveynler çocuklarını erken yaşta okula göndererek çocukların daha fazla eğitim hayatı almalarını sağlama, iş bulma olasılığı ve maaş olarak daha avantajlı olduğuna dair bir inanç olarak yer almaktadır. Bunun aksine Amerika'da ailelerin çocuklarını okula geç göndermeleri tercih sebebidir (Liv vd., 2022).

Ülkelerin okula başlama yaşı ve zorunlu eğitim süreleri ülkelerin eğitim sistemleri ve düzenlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Dünyada zorunlu eğitim süresi çoğunlukla 6 yaş ile başlar. Birçok ülkede de okul öncesi eğitim zorunlu olarak kabul edilir. Fransa ve Macaristan'da 3 yaş olarak kabul edilen zorunlu eğitim yaşı, Yunanistan'da 4 yaş olarak kabul edilir. Erken başlamanın aksine Estonya ve Hırvatistan'da zorunlu eğitime başlama yaşı 7 yaş olarak kabul edilir (European Education and Culture Executive Agency, 2021)

Tablo 1. *Dünya'da Okula Başlama Yaşı ve Zorunlu Eğitim Süresi*

Ülkeler	Okula Başlama Yaşı	Zorunlu Eğitim Süresi
Danimarka	6 yaş	10 yıl
Estonya	7 yaş	9 yıl
İrlanda	6 yaş	10 yıl
Yunanistan	4 yaş	11 yıl
İspanya	6 yaş	10 yıl
Norveç	6 yaş	10 yıl
Lihtenştayn	6 yaş	9 yıl
İzlanda	6 yaş	10 yıl
Finlandiya	6 yaş	12 yıl
İsveç	6 yaş	10 yıl
Slovakya	5 yaş	11 yıl
Portekiz	6 yaş	12 yıl
Polonya	6 yaş	9 yıl
Avusturya	5 yaş	10 yıl
Sırbistan	5 yaş 6 ay	9 yıl
Türkiye	5 yaş 9 ay	12 yıl

Tablo 1'de görüldüğü üzere ülkelerin eğitim sistemlerinde okula başlama yaşı genellikle 6 yaş ile sınırlıdır. Çocuklar 6 yaş itibariyle eğitim hayatına başlamaktadır ancak zorunlu eğitim süresi ülkelerin eğitim sistemlerine göre farklılık göstermektedir.

Okul öncesi dönemi zihin gelişimi açısından önemli bir evredir ve bu dönemde meydana gelen herhangi bir problemin daha sonra telafi edilmesi birey açısından dezavantajlı bir durum olarak görülmektedir (Heckman, 2006). Bireylerin doğumlarından altı yaşına kadar olan evre gelişime ve almaya en açık oldukları evre olarak nitelendirilir. Bireyler bu süre içerisinde matematiksel, dilsel, sözel gibi birçok beceriyi almaya daha açıktır (Montessori, 1995). Okula yaşlılarına göre daha geç veya normal zamanda başlayan öğrenciler erken başlayan öğrencilere göre matematik, okuma ve yazmada daha iyi performans göstermektedir (Bedard ve Dhuey, 2006).

Gelişmiş ülkelerde yetişen çocukların ebeveynleri çocukla etkileşimin önemini üst düzeyde farkındadırlar ve çocuğa çeşitli deneyimler kazandırarak onu geliştirme yoluna giderler. Ancak gelişmekte olan ülkelerde ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı olarak ekonomik koşullar çoğu zaman daha ön planda gelir ve bu yüzden çocukla etkileşim beklenen düzeyin altında kalmaktadır (Chen ve Park, 2021). Okula geç başlayan öğrencilerin yetişkinlikte başarı durumunu gösterip göstermediği incelenen bir araştırmada yetişkinlikte bu durumun arada bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Okula erken başlama yaşının daha erken olmasıyla ilgili Almanya’da yapılan çalışmada bu bireylerin daha iyi iş ve maaşlarla çalıştığına ulaşılmıştır (Görlitz vd., 2022). Ancak bunun aksine Norveç ve İsveç’te okula erken başlama yaşının ileride iş ve maaş dengesine herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (Fredriksson ve Öckert, 2014). Dolayısıyla bu konuda daha çok araştırma yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2.6. Öğrenme

Öğrenme doğa bilimleri ve sosyal bilimlerde yer alan disiplinlerde incelenen bir kavramdır ve her disiplinde farklı tanımlarla yer almaktadır (Houwer vd., 2013). Yapılan tanımların birçoğu öğrenmenin davranış değişikliğine yol açıp açmadığı veya nasıl öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde durur ve bu durum psikoloji veya nörobilim disiplinlerinde yaygındır. Günümüzde yapılan çalışmalar ele alındığında öğrenmenin bireyin davranışı üzerinde değişikliğe yol açmasının gerekli olmadığı kanısına ulaşılmıştır (Barron vd., 2015).

Öğrenmenin yöntemleri incelendiğinde seneler içerisinde birçok kuram yol gösterici olmaktadır. Öğrenme kuramları genel başlıklar halinde koşullanma yoluyla öğrenme, sosyal bilişsel yolla öğrenme, bilişsel bilgi işlem yoluyla öğrenme ve günümüzde özellikle eğitime yön veren yapılandırıcı yolla öğrenme şeklinde gruplandırılmaktadır (Schunk, 2009).

2.6.1 Öğrenme Kuramları

1) Koşullanma Kuramları:

Psikoloji dalının ilerleme gösterdiği 20. yüzyıl başlarında Ivan Pavlov çalışmaları ile ön planda olmuştur (Schunk, 2009). Pavlov 1901’de köpeklerin yiyeceklere salgıladığı salyayla gerçekleştirdiği ünlü deneyiyle öğrenmenin temellerini oluşturmuştur. Deneyde yiyeceğin

görüntü ve kokusunun köpeklerin salgı bezleri üzerindeki etkisine bakılmıştır ve yemekten önce köpekleri besleyen bakıcıyı gördüklerinde köpeklerin salgı bezlerinde salgılama yapıldığını başladığını fark etmiştir. Pavlov bu salyaya psişik salgı adını vermiş ve salyanın salgılanmasında etkili olan faktörün bakıcı dışındaki başka faktörlerle de karşılanabileceğini düşünmüştür. Sesi uyaran olarak ortaya koyan Pavlov köpeklerin salgı salgılamasında artış fark etmiştir (Filaretova, 2014).

Koşullanma kuramlarında temel olarak kabul edilen diğer bir kuram Skinner tarafından oluşturulan operant (edimsel) koşullanmadır. Kurama göre, organizma uyaranları seçmez ve zihinsel süreçler koşullandırmayı etkilemez (Bjork, 1997). Davranış yakın zamandaki tepkiler ve pekiştiriciler tarafından belirlenir (Kacelnik vd., 2013).

2) Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı:

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramına göre öğrenme, bireyin sosyalleştiği ortam içerisinde gösterdiği davranışların çevreye yansması olarak adlandırılır (Bandura, 1986). Bireyin davranışları dışsal etmenler olan ödül ve ceza gibi faktörlerden etkilenir ve ayrıca içsel etmenler olan inanç, düşünce, ilgi ve beklenti davranışı etkileyen faktörler arasındadır. Dışsal ve içsel etmenler yalnızca davranışı etkilemez, davranış da dışsal ve içsel etmenleri etkiler. Bu durum Albert Bandura tarafından karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak adlandırılmaktadır (Burger, 2016).

İnsanlar davranışlarının değişmelerinde davranışın getirdiği sonuç ve sürecin getirdiği inanç davranışın belirlenmesinde etkilidir ve bu süreç öz-yeterlik (self efficacy) olarak nitelendirilmektedir (Bandura, 1977). Öz-yeterlilik bireyin istedikleri sonuca ulaşmak için süreç içerisinde yerine getirilmesi gereken sorumluluklarını yapabileceğine ilişkin psikolojik bir durumdur (Stroe vd., 2018). Çevremizde birçok öğrenci derslerinde başarılı olmak istediklerini ama istedikleri başarıyı elde edemediğini dile getirir. Kurama göre bu durum öğrencilerin başarılı olamayacaklarına karşı oluşan inançtır (Burger, 2016).

3) Bilişsel Bilgi İşlem Yoluyla Öğrenme Kuramları:

Dikkat, öğrenme ve algılamanın ön koşulunu oluşturmaktadır (Schunk, 2009). Dikkat ve öğrenme arasındaki ilişki incelendiğinde dikkat öğrenilecek konu ve dışında kalan dikkat dağıtıcı faktörlere odaklanırken öğrenme mekanizması dikkat dağıtıcı faktörleri ortadan kaldırır ve öğrenilecek olan materyalin üzerine yoğunlaşır. Bu iki faktör öğrenme esnasında birbirleriyle eş güdümlü bir performans sergilemektedir (Kelley ve Yantis, 2009). Algılama ile ilişkili

çalışmalarda Gestalt öncü olmaktadır. Gestalt'ın bütüncül kuramı incelendiğinde kuramını açıklayan bazı temel kavramlar vardır (Zahm ve Gold, 2002).

- a) Zemin: Dikkatin odak noktasında olmayan şekil dışında kalan tüm figürlerdir.
- b) Şekil-Figür: Dikkati çeken genellikle bireyin ihtiyacına yönelik oluşan uyaranlardır.
- c) Temas: Benliğin ve çevrenin sınırının birleştiği ve deneyimlerin toplamını içeren yerdir.

Bilişsel Bilgi ve İşlem Yoluyla Öğrenmede gündelik hayatın her noktasında birçok noktayı barındıran bellek de ele alınan kavramlardan biridir. Bellek bir bilginin öğrenme, hatırlama ve unutma gibi işlevlerini yerine getirmek amacıyla (Flavell, 1992) duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç türü bulunan bir işlemdir (Atkinson ve Shiffrin, 1968).

2.6.2 Bellek Türleri

1) Duyuşsal Bellek (Duyuşsal Kayıt): Bilginin ilk geldiği yerdir ve kapasitesi sınırsızdır. Bilgi burada bir saniyeden kısa bir sürede var olur, bilginin bozulması veya unutulması yaşanır (Sperling, 1960).

2) Kısa Süreli Bellek (İşleyen Bellek): Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresi 30 saniye olarak bilinmektedir (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Bilgi kısa süreli bellekte 7 birim veya +2 veya -2 olarak zihinde kodlanarak yer alır (Schunk, 2009). Kısa süreli veya işleyen bellek duyuşsal bellekten daha uzun sürede bilgiyi tutar, duyuşsal bellek kadar hızlı bir şekilde zihinden silmez (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Kısa süreli bellekte bilgi tekrar veya uzun süreli bellekten getirilen bilgilerle eşleştirilerek uzun süreli hafızada yer edinir (Schunk, 2009).

3) Uzun Süreli Bellek: Kısa süreli belleğe gelen bilgi tekrar veya uzun süreli belleğe ilişkin kodlamalarla bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasıyla bilgi uzun süreli bellekte var olur (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Uzun süreli bellek arşive benzetilebilir ve arşivde tüm dosyalar sistemli ve düzenli bir şekilde saklanır. Saklanan bilgiler uzun süreli bellekte bulunan bilgilerle ilişkisi yüksek oldukça saklanma ve hatırlamayı artırır (Öztürk ve Kısaç, 2018). Uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır ve bilgi tıpkı bir arşiv gibi sınırsız bir şekilde yer edinir (Senemoğlu, 1997).

Uzun süreli belleğin anısal (epizodik) ve anlamsal (semantik) olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Anısal bellek deneyimin var ettiği olayları zihinde tutar. Anlamsal bellek ise deneyimle bağlantılı olmayan genel geçer ifade veya kısa süreli belleğin getirdiği bilgilerden bazıları anlamsal bellekte yer alır (Öztürk ve Kısaç, 2018). Bireyin anısal ve anlamsal bellekte

yer alan bilgilerin kişinin hayat çerçevesini doldurması da otobiyografik bellek olarak adlandırılır. Bireyin anısal veya anlamsal belleğin yaşadığı zarar otobiyografik belleğine de zarar verir (Squire ve Zola, 1998).

2.7. Gelişim

Gelişim kavramı bireyin doğum öncesi sürecinden başlayarak yaşamının tüm evrelerini kapsayan bir süreçtir. Gelişim süreci, içerisinde büyümenin, olgunlaşmanın, öğrenmenin de olduğu gözlenebilir nitelik ve niceliksel değişimlerin tamamıdır (Santrock, 1997). Çocukların gelişimleri ele alındığında ilk üç yıl beyin gelişimi açısından çok önemlidir ve gelişimin tüm evreleri ele alındığında birçok kaynakta ilk altı yıl önemli olduğu söylene de UNICEF erken çocukluk gelişimini 0-8 yaş olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2019). Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamının erken zamanlarında sosyal, psikososyal, sağlık, eğitim, refah ve iş gücü gibi geniş alanlarda gelişimini sağlayan ve yaşamın ileri zamanını da şekillendirmede yer alır (Shonkoff vd., 2012).

Bireyin erken çocukluk döneminde yaşadığı herhangi bir gelişim eşitsizliği bireyin yaşamı boyunca bunu taşımasına ve hatta yaşadığı bu gelişim eşitsizliğini gelecek nesillere de aktarmasına neden olur (Zhang vd, 2021). Erken çocukluk dönemi 2030 yılı sürdürülebilir kalkınma listesinde yer almaktadır ve erken çocukluk gelişimini sağlıklı tamamlayabilmek ve ilköğretime hazır olunmasını sağlamak için kaliteli bir çocukluk dönemi, çocuğun bakımının kontrollü bir şekilde sağlanması ve okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2015).

Erken çocukluk dönemi gelişim araştırmaları çoğunlukla Jean Piaget'in araştırmalarına dayanmaktadır (Inhelder, 2013) ve gelişim psikolojisi ile ilgili araştırmalar ve çocukların üst bilişle ilgili araştırmalarında temel oluşturan bir bilim insanıdır (Shute, 2019). Piaget çocukların davranışsal ve sözel problem çözme yollarını değerlendirmek amacıyla gözlem yoluyla değerlendirmeyi kullandı (Flavell, 1979). Piaget, gelişimi karmaşık insan gelişimini tamamen biyolojik süreçlerden açıklamamış ancak kuramını oluştururken biyolojik süreçlerden yararlandı (Piaget, 2001). Bu yüzden kuramı bireyin biyolojik davranışları ele alması dışında bireyin çevre ve sosyal ilişkilerini de içeren bir süreç olarak ele alınmıştır (Muthivhi, (2015).

Çocuklarda görülen zihinsel aktiviteleri detaylı bir şekilde açıklayan Piaget'e göre çocukların ebeveynleri bir eşya sakladığında çocuğun aramaya devam etmesinin, bir araba veya

taşıtt içerisindeyken çocuğun ayın kendilerini takip ettiğine inanmaları gibi karmaşık zihinsel süreçlerinin çocukların zihinlerinde yer alan bilgi yapılarından oluşan davranış biçimleriyle ilişkilendirdi (Byrnes, 2008). Çocuk bilgiyi içsel yolla düzenler ve bunu şemalar ve yapılar oluşturarak sosyal ve fiziki çevrenin getirdiği dengeleme yoluyla zihinde düzenlenir. Dengeleme birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan iki süreci içerir: Asimilasyon ve Uyma. Asimilasyon bir bilginin zihinde yer alan önceki bilgilerle aktif bir uyumunu içermesi olarak adlandırılır ve uyma da zihinde diğer bilgilerden farklı yapılarla yer alan ve zihinde farklı bir şema içinde var olan deneyim kümesidir (Fowler, 1980).

2.7.1 Piaget Gelişim Evreleri

Piaget bilişsel gelişim evrelerini dört parçaya ayırmıştır. Duyusal Motor Dönemi, İşlem Öncesi Dönem, Somut İşlemler Dönemi, Soyut İşlemler Dönemi.

1) Duyusal Motor Dönemi: İnsanın 0-2 yaş dönemini kapsayan gelişim dönemidir. Bu dönemde bebekte refleksif hareketler ve genetik yaklaşımın getirdiği izler görülür. Bebekte görsel ve işitsel öğeler baskındır ve bu sayede dünyayı anlamlandırır. Bebekte nesnelerin zihinde süreklilik kazanması dönem sonuna doğru görülür (Arı, 2006). Bebekler bu süreçte yalnızca bedenleri ve duyularını ile hareket etmektedirler ve tekrar hareketleri bebekte çok fazla görülmektedir. Tekrar ve taklit bebeğin dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır ve Piaget bu dönemi bebeğin dünyayı merak etme ve yeniliğe bir ilgi olarak adlandırmaktadır (Dembo, 1991). Tekrar gösteren fiziksel hareketler egzersiz olarak adlandırılırken taklidin yalnızca fiziki yolla değil ses yoluyla da yapılmasına ses bulaşması olarak adlandırılmıştır (Yöndem ve Taylı, 2007).

2) İşlem Öncesi Dönem: Bireyin 2 ve 7 yaş arası dönemini kapsayan süreçtir. Dönem iki alt sürece ayrılarak incelenir. Sürecin ilk basamağı 2-4 yaş arası gelişim dönemini kapsayan Sembolik İşlem Dönemi ve sürecin ikinci basamağı olan ve 4-7 yaş arasını içeren Sezgisel İşlem Dönemi olarak ele alınır (Yeşilyaprak, 2007). Çocuklar işlem öncesi dönemde, duyuşsal dönemde edindikleri duyuşsal bilgileri yaşamda yer edinen fiziki hareketlerle birleştirerek sözcükler ve nesne arasında bağ kurar. Çocuklar bu dönemde nesnelerin değişmezliği ve dil gelişiminde önemli adımlar kaydedebilirler ancak nesnenin korunumundan söz etmek mümkün değildir (Bacanlı, 2000).

Çocuklarda bencilleşme, dil kullanımında farklılaşma gibi birçok farklı konuda deneyim kazanma davranışları gözükmektedir (Santrock, 2015).

a. Sembolik İşlem Dönemi: Çocuk için bilinen nesne, tanınmayan diğer bir nesne için temsil amaçlı kullanılabilir. Bu evrede ön planda olan faktör kelimelerin nesne için taşıdığı anlamdır. Evrenin diğer bir ön planda olan faktörü çocuğun bilinen nesnelere oyununa dahil etme ve onları sembolik olarak kullanma durumudur (Yeşilyaprak, 2007). Çocuk bu dönemde yuvarlak bir halkayı arabanın direksiyonu gibi kullanır. Bu dönemin diğer önemli özelliklerinden biri de animizm (canlandırıcılık) olarak geçer ve çocuğun canlı olmayan varlıklara canlı gibi tepki göstermesine olan inanç, belirgin olarak ön plana çıkar. Çocukların kendi kendine bireysel olarak konuşması monolog, grup oyunlarında bireysel olarak oynaması kolektif monolog olarak adlandırılır ve bu dönemin tipik özelliği sayılır (Çakar, 2018).

b. Sezgisel İşlem Dönemi: Çocuklar için bilgi vardır ancak bilginin temel kaynağı tam olarak bilinemez. Bu dönemde bilginin kaynağı çocuk için sezgisel olarak adlandırılır. Çocukların bilgiye ulaşmalarındaki en büyük engel korunum ve tek yönlü düşünmenin getirdiği zorluklar olarak gruplandırılabilir. Çocuklar bu dönemde tek yönlü düşünmenin getirdiği bilişsel durumdan kaynaklı olarak uzun bir süre zarfının getirdiği aktiviteler yerine yakın zamanlı ve şu ana ait aktiviteleri daha kolay geri çağırabilir ve zihinlerinde daha kolay tutabilirler (Atkinson vd, 2012).

3) Somut İşlemler Dönemi: Çocuğun 7-12 yaş arasını ele alan ve okul çağının bir kısmını kapsayan bilişsel gelişim döneminde çocuğun önceki bilişsel gelişim dönemlerinde zorlandığı bilişsel işlem aktivitelerinin yapabilir duruma gelmesidir. Çocuk bu süreçte somut nesne ve canlılar yoluyla yaşamı deneyimleme şansını bulur (Yeşilyaprak, 2007). Somut işlemler dönemindeki çocuklar somut nesnelere üzerinden analiz yapabilir ve dönemin özelliği olan korunumu bu süreçte kazanabilir. Çocuk nesnelere üzerinde yapılan niceliksel artış ve azalış üzerinden somut analiz yapabilir ve Piaget'e göre bu durum deneyimle değil insan zihninin içsel öz düzenlemesinin getirdiği bir sonuç olarak karşımıza çıkar (Muthivhi, 2015).

4) Soyut İşlemler Dönemi: Bu evre 12 yaş ve sonrasını kapsayan özellikle ortaokul ikinci kademe öğrencilerinin bu döneme daha kolay ulaşabildikleri bir evredir. Bu evrede çocuk, yetişkin dünyasının karakterize olduğu yansıtıcı, yaratıcı, varsayımsal ve olasılıklı düşünmeyi deneyimleme fırsatı edinir. Özellikle ergenlik sürecinde yetişkin dünyasına adım atan çocuk için düşünme biçimleri önem taşımaktadır (Muthivhi, 2015). Daha önceki dönemlerde görünen benmerkezcilik, soyut işlemler döneminde olan ergenler için iki biçimde gözükmektedir. Bunların ilki hayali seyircilerdir. Ergen çevresinde herkesin kendisine baktığını, gözlemlendiğini ve düşüncelerinin diğer insanlar açısından ön planda olduğunu düşünür. Benmerkezciliğin ikinci formu kişisel hikayeler veya mitler olarak karşımıza çıkar. Ergen kendisini eşi benzeri bulunmaz biri olarak tanıtır, ifade edebilir veya en dramatik hikayelerin kendinde olduğuna inandırma yolunu seçer (Yeşilyaprak, 2007).

2.8. Akademik Güdülenme

Motivasyonun birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Motivasyon kavramını açıklayan kuramlar çeşitlilik göstermektedir ve bireyin güdülenmesini arttıran faktörlere dayanak oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda motivasyonun çeşitli tanımları ortaya çıkmaktadır. Geçmiş motivasyon kuramları incelendiğinde içgüdü, dürtü ve uyarılma üzerineyken günümüzde yapılan çalışmalarda motivasyon kavramı bireyin kendi geleceğini kendisinin belirleme yetkisini, beklenti ve hedef kuramları, performans dayalı olan kuramlar gibi birçok kuramın motivasyonu etkileyen bilişsel ve sosyal süreçleriyle ele almaktadır (Dörnyei, 2001). Motivasyonu inceleyen ve destekleyen bileşenler inançlar, değerler, hedef ve içsel ve dışsal güdülenmeler temelde iki bakış açısında incelenebilir. Bunlar öz düzenlemede sosyal ve bilişsel kuramlar ve kişinin geleceğini kendini belirleme kuramı olarak iki kısımda incelenir (Zimmerman, 1989).

Motivasyonla ilgili kuramlar göz önüne alındığında alanyazınında genel olarak kapsam ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmakta olduğu görülmektedir. Kapsam kuramları daha çok bireyin güdülenme sürecinin başında neyin bireyi güdülediği üzerinde dururken süreç kuramları daha çok bireyin güdülenme süreci içerisinde nasıl güdülendiği ile ilgilenir. Kapsam kuramları içerisinde İhtiyaçlar Kuramı, Başarma İhtiyacı Kuramı, Çift Faktör Kuramı ve Alderfer'in ERG (Var Olma, İlişki Kurma ve Gelişme İhtiyacı) Yaklaşımıdır. Süreç kuramları içerisinde ise

İlişkilendirme (Yükleme), Beklenti-Değer, Öz Yeterlik, Hedef Belirleme, Özgür İrade, Sosyal Bilişsel, Öz-Düzenleme ve Keller'in ARCS (Dikkat, Uygunluk, Güven ve Doyum) kuramlarıdır (Bayrakçeken vd., 2021). Aşağıda daha çok eğitimle ilişkili motivasyon kuramları açıklanmaktadır.

2.8.1 Güdülenme Kuramları

İhtiyaçlar Kuramı: Motivasyon kuramları içerisinde önemli bir noktada yer almaktadır. Maslow (1943) bireyin ihtiyaçlarını beş aşamada incelemiş ve piramit şeklinde göstermiştir. İhtiyaç kuramı son zamanlarda sosyal psikologların yaşam standartları ve değişen zaman ihtiyacına yönelik olarak bilme-anlama ve estetik aşamaları da eklenerek kuram, yedi aşamadan oluşan Geliştirilmiş İhtiyaçlar Kuramı olarak adlandırılmaktadır (Omay, 2007). İhtiyaçlar kuramının temel basamağını fizyolojik ihtiyaçlar, sonraki basamaklarını sırasıyla güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygınlık ve kendini gerçekleştirme oluşturmaktadır. Bireyin ihtiyaçları temel basamak olan fizyolojik ihtiyaç ile başlar ve tamamlanmadan bir sonraki basamağa geçilmez ancak üst düzey ihtiyaca ulaşmak için temelde yer alan ihtiyaçların tamamının karşılanmasına ihtiyaç duyulmaz (Aydın, 2022). Kuram incelendiğinde bireyin basamaklarda ilerlemesinde etkili olan faktör içsel ve dışsal motivasyon olarak gösterilir (Çoban, 2021).

Başarma İhtiyacı Kuramı: McClelland tarafından öne sürülen kuram Üç İhtiyaç Kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Üç İhtiyaç Kuramında kişiler arası bağlılık hissetme, güç ihtiyacı ve başarıya olan ihtiyaç yer alır. Başarıya olan ilerleme üç ihtiyacın getirdiği motivasyonel güçtür (Harrell ve Stahl, 1984).

İlişkilendirme (Yükleme) Kuramı: Yüklemeye kuramlarını açıklayan birçok kuramcı bulunmaktadır ve kuramlar oluşturulurken diğer kuramlar birbirine temel olmuştur. Yüklemeye kuramı bireylerin davranışlarını anlamlandırırken çevrelerini ve kendilerini anlamaya yönelik olarak içsel ve dışsal atıflardan yararlanırlar (Koçak, 1999). Nedensel yaklaşımın temel olduğu kuramda başarısızlığın sebebi üç ana faktörle açıklanır: Ortam, istikrar ve kontrol edebilmek. Bireyin düşüncesi duygu ve davranışlarını etkileyen ve iç içe geçen bir yapıda oluştuğunu göstermektedir (Weiner, 1985).

Keller'in ARCS Kuramı: Keller motivasyonu dört öğede birleştirmiş ve kuramını da bu dört öğenin baş harfleri ile oluşturmuştur:

- 1) Dikkat (Attention): Öğrenenin merakını yüksek seviyede tutacak teşvik edici uyaranlar.
- 2) Uygunluk (Relevance): Öğrenende olumlu tutum oluşturmaya dönük kişisel ihtiyaçlara uygun ilişkiyi ifade eder.
- 3) Güven (Confidence): Öğrencilerin başarabileceklerine olan inançlarında onlara yardımcı olmak, desteklemek ve başarılarını kontrol güdüsünü sağlamak.
- 4) Doyum (Satisfaction) : Bireyin başarısını dışsal faktörlerle ve daha çok ödül gibi pekiştiricilerle desteklenmesidir (Keller ve Keller, 2010).

Motivasyon bireyin bir hedef belirlemesine yardımcı olmadığında, bu hedefe ulaşmasında yardımcı olan ve bu davranışı veya bilişsel süreci sürekli kılan bir süreçtir (Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyon öğrenme ve öğretme kavramlarını da içinde barındıran geniş bir tanımdır. Motivasyon bir süreç olarak ifade edilir, süreçte davranışı harekete geçirilir, yönlendirilir ve devam ettirilmesinde rol oynar (Albrecht ve Karabenick, 2018). Kendi geleceğini bireyin kendisinin belirleme kuramı Deci ve Ryan tarafından geliştirilmiştir ve bu kuram içsel ve dışsal motivasyon arasındaki farklara dikkat çekmektedir (Muñoz ve Ramirez, 2015). Bireyin öğrenme sürecine dahil olması, öğrenme sürecinde daha verimli sonuçlar alabilmesi ve çabanın daha yoğun halde olabilmesi için motivasyon öğrenci için gerekli bir unsur olarak ele alınmaktadır (Crespo ve Martinez, 2008).

Eğitim alanında motivasyon kavramı ele alındığında bireyin öğrenme isteği ve öğrenmeye dayalı süreçlerde motivasyonun sağlanması ve bağımsız devam etme gücü ön plana çıkmaktadır. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik bazı hedef ve görevlerde daha fazla vakit geçirebildikleri ve konsantrasyon düzeylerinin gücünün de daha yüksek olacağı ve bu durumun motivasyonun öğrenme üzerinde olumlu etkisini sağlamaktadır (Melián-Melián ve Martín-Gutiérrez, 2018). Yeni doğan bir bebek, çocuk ve yetişkinliğe erişmiş her bireyin çevrelerini anlamlandırma ve hayatını devam ettirmede neden ve nasıl olduğu durumunu öğrenmek için daima motivasyon sahibi olurlar. Bireylerin okul süreci içinde yaşadıkları bazı olumsuz deneyimler bireyin daha zor denemesine yardımcı olmaktansa motivasyon eksikliğinin getirisiyle bu çabanın farklılık getirmediğine inanırlar (Fredricks ve Eccles, 2002).

Motivasyonu etkileyen birçok etmen belirlenmektedir. Motivasyonu ve dolaylı olarak öğrenmeyi etkileyen faktörler okul içerisinde okulun yapısının getirdiği bir iklim, eğitimcilerin okula ve öğrenciye karşı getirdikleri inançlar, algılar ve sosyal değişkenlerden etkilenmektedir ve bu durum bireyin okula aidiyetini ve akademik ilerlemesini de etkileyen faktörler arasında

yer almaktadır (Wang ve Pomerantz, 2009). Eğitim ortamında motivasyonun üç önemli ögesi vardır:

- 1) Beklenti: Bireyin öz yeterliği ile özdeşleşen veya yeterlik algısı ile ifade edilen kavramsallaştırmadır.
- 2) Değer: Dışsal ve içsel hedeflerin kavramsallaştırılması ile ortaya çıkar. Öğrencinin bir göreve ilişkin görevin önemi ve ona ilişkin hedef, inanç ve algıları yerine getirmeye motive eden nedenlerdir.
- 3) Duygu: Bir görevi yerine getirmekten kaynaklanan duygusal durum ve bunların sonuçlarının başarı ve başarısızlık şanslarını içerir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Motivasyon okul içerisinde öğrenciyi etkilen ve okulun öğelerini barındıran bir yapı içinde yer alan, zekâ düzeyi ile ilişkili olmadan var olan bir yapıdır. (LeBreton vd., 2007). Motivasyon öğrencinin başarısızlıktan kaçınma durumunu, başarmaya duyulan ihtiyacı, başarıya yolunda atılan adımların toplamını içeren bir kavram olarak tanımlanır (Dörnyei ve Ushioda, 2013). Öğrencinin sınıf içerisinde motivasyon düzeyini olumlu düzeyde olmasını sağlayan ve derse karşı ilgisini sağlayan koşullardan biri de öğretmendir. Öğretmen bilgi aktarıcı pozisyonunda olmasının ötesinde öğrencinin motivasyon düzeyini etkilenmesinde kilit rolde olmaktadır (Lechuga, 2014). Öğretmenin öğrenciye sağladığı akademik yönde yapılan teşvikler ile öğrencinin bu yönde oluşan akademik motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Newman vd., 2000).

Yapılan araştırmalarda belirli bir başarı düzeyinin altında kalmanın bireyin akademik motivasyonunu olumsuz düzeyde etkileyen etmenler arasında olduğunu göstermiştir (Wigfield, Lutz ve Wagner, 2005). Plunkett ve Bamaca-Gomez'in (2003) Meksikalı göçmen öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerde akademik motivasyon düzeyi daha yüksek bir eğilimde gösterilmektedir. Ortaöğretim sürecinde akademik motivasyonun cinsiyet değişkeni açısından incelendiği bir araştırmada ortaöğretim birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar erkek öğrencilerde akademik motivasyon değişkenlik göstermezken kız öğrencilerin akademik motivasyonu artış gösterme eğiliminde olmuştur (Alfara ve Umano-Taylor, 2015).

2.9. Akademik Başarı

Akademik başarı eğitimde gösterilen performansın gözle görülür ve nicel kanıtlarını sağlayan en önemli yollardan biridir. Birçok ülkede akademik başarı öğrencilerin ortaöğretime veya üniversiteye yerleştirilmesinde bir faktör olarak yer alır. Öğrencilerin dil, matematik ve eğitim yollarındaki yolu belirlemelerinde aracı rol oynamaktadır (Ainscow vd., 2006). Akademik başarı belirleme yolları birçok şekilde mümkündür. Akademik başarı yalnızca okulun akademik başarısını belirleyen bir etken değildir aynı zamanda öğrencilerin öğrenme düzeylerini de test etmenin bir yoludur. Bunların içerisinde yer alan sınavlar akademik başarıyı göstermede en objektif ve niceliksel yoldur. Akademik başarıyı değerlendirme kriterleri, öğrenciye yapılan sınavlar ve akademik performansı ölçen sınavlar akademik başarıyı ölçen sınavlar içerisinde yer alır (Zhang vd, 2019). Standartlaştırılmış testler ile belirlenen bir sonucun öğrencinin okuldaki başarısını doğrudan yansıttığına ve akademik başarıları yolunda ilerlemesinin iyiye gittiğine işaret etmektedir (Wentzel, 1989).

Türk Eğitim Sisteminde akademik başarı, okul paydaşlarını oluşturan idare, öğretmen, öğrenci ve veli tarafından okul kademesinin her döneminde önemli bir yer tutmaktadır. Sosyoekonomik düzeyin (alt, orta ve üst) her basamağında yer alan öğrenci grupları istedikleri ortaöğretim lisesi veya üniversiteye gidebilmek için ulusal çapta yapılan sınavlara girerler. Bu açıdan ele alındığında Türk Eğitim Sisteminde baskın bir sınav kültürü vardır (Sakız, 2016).

Akademik başarı, bireysel ve çevresel faktörlerin getirisinden çok fazla etkilenmektedir. Bireysel faktörler bilişsel yeteneğin temel bir faktör sayılmadığı ilgi ve motivasyonun ön planda olmasıyla bilişsel yeteneğin temel faktör kabul edildiği durumlarda iyi bir hafıza, bir işi yapabilme yeteneği ve dikkat önemli faktörlerden sayılır (Kusurkar vd, 2013). Öğrencilerin bireysel faktörlerinin akademik başarısı üzerinde önemli derecede etkisi vardır. Öğrencinin bireysel faktörü olan zekâ kavramı bilişsel yeteneği temsil eder ve bilişsel yetenek bireyin akademik başarısı üzerinde önemli bir faktör olarak kabul edilir (Xu ve Li, 2015). Bunun yanı sıra bazı bilişsel yeteneği yüksek düzeyde olmayan öğrencilerde de akademik başarı düzeyi, bilişsel yeteneği yüksek olan öğrencilere göre daha büyük rol oynamaktadır (Liu vd., 2018). İyi bir öğrenci olma, umut duyma, hedef barındırma akademik başarının yükselmesinde önemli kavramlar arasında yer alır. Ancak süregiden bir çabanın olması zorlukların önünde durabilme ve öğrencilerin çok çalışmasında kilit bir faktör olarak yer alır (Duckworth vd, 2007).

Öğrencilerin öğrenmeye dair inançları ve öğrenme hedefi belirlemenin öğrencinin motivasyonu üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğrenme motivasyonu öğrencinin kendi

isteği doğrultusunda gerçekleştirebileceği içsel motivasyon ve dışarıdan gelen pekiştiricilerle sağlanabilen dışsal motivasyonla sağlanır. Öğrencinin içsel motivasyonu düşük olduğunda dışsal motivasyon öğrencinin akademik başarısına olumlu bir katkı sağlarken içsel motivasyonu yüksek olan bir öğrenci için dışsal motivasyon baskı yaratır ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Luthans ve Youssef, 2007).

İlkokul sürecine daha yeni başlayan öğrencilerin ele alındığı bir çalışmada okul sürecine başlayan öğrencilerin akademik performans gösterme yeteneklerinin ilkököl sürecinde akademik başarılarını olumlu düzeyde yordadığı gözükmektedir. İlkokul sürecine yeni başlayan öğrencilerde düşük performans gösterilmesi ilkököl birinci sınıfta fark edildiği takdirde yoğun müdahalelere ihtiyaç duyulur ve çalışmada düşük düzeyde akademik başarıyla ilişkili birincil faktörler ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi, çocuğa karşı uyumsuz ebeveyn uygulaması ve ebeveyn tutumları olduğu bulunmuştur (Carbonneau vd., 2023). İyi bir akademik performans öğrencinin okula uyumunu sağlayan, sosyal ve duyuşsal özelliklerinin daha verimli kullanılmasında yardımcı olurken daha düşük düzeyde bir akademik performans psikolojik ve davranışsal birçok sorunla karşı karşıya bırakabilir (Colquhoun ve Bourne, 2012). Öğrencilerin ilköğretim kademesi temel eğitimin yer aldığı bir düzeydir ve bu süreçte var olan akademik başarı gelecekte akademik başarı ve gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Schmidt vd., 2014).

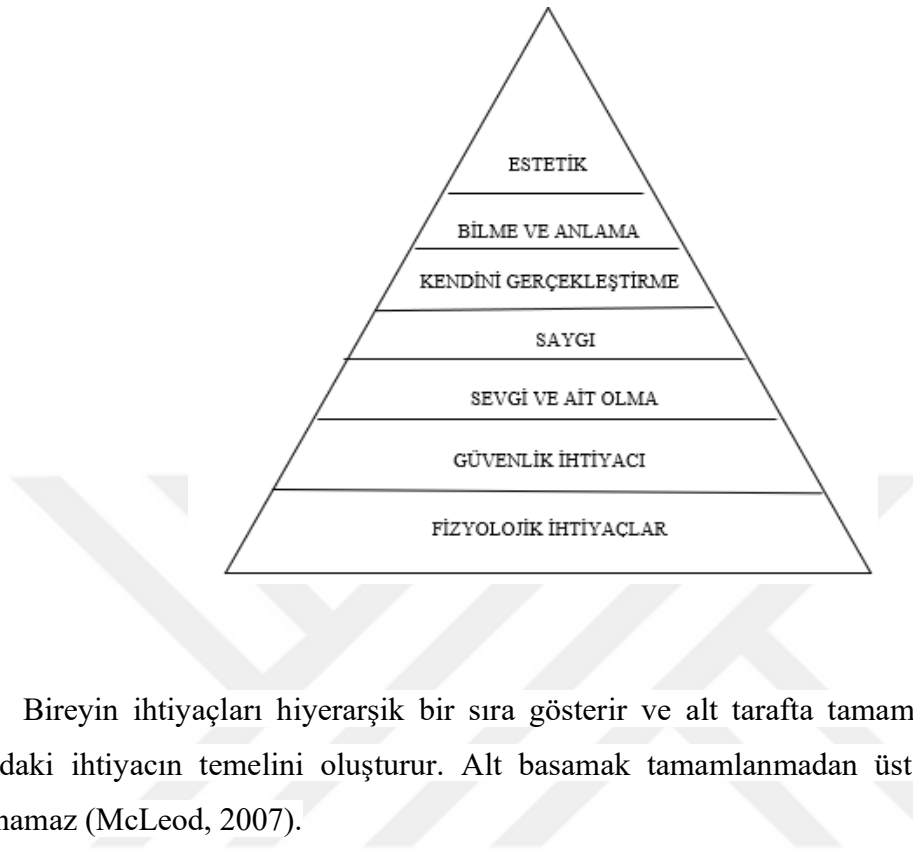
Bireyin bireysel olarak getirdiği durumların yanında ailesel faktörleri de akademik başarının etkilenmesinde rol oynamaktadır. Önceden beri yapılan araştırmalarda buna iyi bir temel oluşturmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ve anne babanın eğitim durumu akademik başarıyı belirleme büyük bir unsurdur (Coleman, 1967). Daha düşük eğitim düzeyi ve sosyoekonomik duruma sahip olan ebeveynlerde geçim sıkıntısı, geleceğe yönelik planların sağlıklı bir şekilde yapılamaması ve alt statüde olmanın yarattığı baskı aile içerisinde ebeveynin çocuğuna ayırdığı vakti kısıtlamakta, aile içi katılım azalmaktadır ve bu durumun çocuğun akademik başarısının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Ancak daha yüksek eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde çocuğa sunulan imkân farklılığı, eğitim fırsatları ebeveyn ve çocuk arası zaman geçirmenin daha kolay olabilmesi aileye katılımı arttırmakta ve öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilemektedir (Li ve Qui, 2018).

2.10. Okula Aidiyet

İnsanların ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını belirleyen güçleri oluşturan bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar hiyerarşik bir düzende sıralanmaktadır. Hiyerarşinin alt ve temel olan basamaklarını bireyin fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı oluşturur. Ait olma ihtiyacı bu iki basamak sağlandıktan sonra bireyde kendini gösterir ve döngü kendi içinde tekrar eder. Bireyin ait olma ihtiyacını devam ettirebilmesi için yoğun bir çaba sarf etmesi gerekmektedir (Maslow, 1943). Ait olma kişilerarası ilişkileri sürdürmeyi sağlayan, bireylerle iletişimde yer alma isteğini bulunduran insanların temel ihtiyaçlarından biri olarak görülür (Capra vd., 1991). İnsanlar bir gruba, kişiye veya herhangi bir nesneye karşı ait hissetme ihtiyaçları karşılandığında fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini daha sağlıklı hissetme eğiliminde olurlar (Baumeister ve Leary, 2017).

Aidiyet kavramı farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Adler ait olma kavramını bireysel psikolojisi kuramının toplumsal ilgi tanımı ile açıklamıştır. Toplumsal ilgi kavramı, bireyin toplumsal ilgiyi deneyimlediği ilk yer anne ve çocuk arasında gerçekleşen bağıdır. Birey sosyal çevresinde ne kadar var olur, katkı sağlar ve çevreden bağ kurma deneyimini görürse toplumsal ilgi düzeyi artar. Bireyin bir grup içerisinde ait olma davranışı ve bu davranışı ebeveynleri ile olan ilişkisine, kişilerarası romantik ve sosyal ilişkilerine yansıtırsa bireyde ileriki yaşamında toplumsal ilginin etkileme gücü yüksek olur (Sharf, 2014). Aidiyet kavramını açıklayan diğer kuramcılardan biri de Glasser'dır. Glasser Gerçeklik Terapisi Kuramında bireyin temel ihtiyaçlarına değinmiştir ve bu temel ihtiyaçları beş ögede sıralamıştır. Hayatta kalma, ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir (Sharf, 2014). Ait olma ve sevgi kavramı birey için birincil ve psikolojik bir ihtiyaçtır. Ait olma ihtiyacı karşılıklı ilişkileri içerir (Bradley, 2014).

Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Bireyin ihtiyaçları hiyerarşik bir sıra gösterir ve alt tarafta tamamlanan ihtiyaç üst kısımdaki ihtiyacın temelini oluşturur. Alt basamak tamamlanmadan üst basamağa geçiş sağlanamaz (McLeod, 2007).

Okula aidiyet öğrencilerin okula karşı bağlılığı, öğrencilerin okul ortamından zevk almaları ve bireyin akademik ve kişisel güdülenmesini ifade etmektedir (Lövdén vd., 2020). İnsanların aidiyet duyguları birbirinden daha farklı olabilir ve bulunduğumuz ortam, kişiler ve çevre aidiyet düzeyimizi etkilemektedir. Ergenler de akranlarıyla beraber buldukları ortamların onlara aidiyet hissi sağladığını ifade eder (Brown vd., 2008). Ancak bu durumun tam tersi olarak arkadaşı olmayan veya arkadaş grubunun dışında kalan ergenlerde genellikle yalnızlık hissi, stres ve depresif tavırlar gözükabilir (Wentzel vd., 2004). Ait olma ihtiyacı olumlu düzeyde karşılanan bireylerin benliğini olumlu düzeyde kabul etme düzeyi, duygularını daha kolay ifade etmesi ve sosyal ortamlarda olumlu ve iyimser davranışlarında artış olduğu ifade edilir (Raider ve Roth, 2005).

Okula aidiyet öğrencilerin okul içi ve çevresinde başkaları tarafından kabul edilme düzeyi, saygı ve desteklenen okul ortamı kavramlarını içine alan geniş bir kavramdır (Goodenow, 1993). Okulda veya akran grubunda kendisini gruba ait hissetmeyen ve aynı şekilde okula aidiyet duygusu olmayan öğrencilerde kaygı, stres, okulda uyumsuzluk

davranışlarını gösterme durumu artmaktadır (Finn, 1989). Özellikle ergenlik döneminde okula devam etme ve akademik başarı açısından önemlidir (Wang ve Eccles, 2012).

Okula karşı duygu durumu okula aidiyeti etkileyen nedenler arasında yer almaktadır. Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin olumlu akademik duyguları (gurur, sabır, başarı) olumlu yönde ilişkilirken okula aidiyeti düşük olan öğrencilerin olumsuz akademik duyguları daha fazla gözükmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan boylamsal bir çalışmada okullarına daha fazla aidiyet hisseden öğrencilerin okul sürecinde girdikleri sınavlarda daha iyi ve istikrarlı bir duygu durumu ve akademik başarı izlerken okula aidiyeti düşük olan öğrencilerle kaygı ve endişe durumlarının daha fazla görüldüğü bulunmuştur (Anderman, 2002). Okula aidiyet öğrencinin okulun bir üyesi olduğunu kabul etme ve önemli olduğunu hissetme olarak tanımlanır. Okula aidiyet ile ilişkili birçok kavramdan söz edilebilir. Olumlu düzeyde giden akademik başarı okula aidiyetin olumlu yönde getirdiği bir kavram olarak söz edilebilir (Roche ve Kuperminc, 2012).

Öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri de okula aidiyeti etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ergenlik döneminde olan öğrencilerde akranlarının ön planda olduğu ve akranlarının sosyal ve fiziksel davranışlarını örnek aldığı ifade edilir. Akranlarının davranışları ergen tarafından örnek alınır, akranlarının kabul ettiği ve uyum sorunu düşük düzeyde olan ergenlerde okula aidiyet daha yüksek düzeyde görülmektedir (Faircloth ve Hamm, 2005). Okulda sağlanan akademik başarı öğrencinin okula aidiyetinde yeterli olan tek faktör değildir, örneğin, akademik başarısı ortalama olan bir öğrencinin okula aidiyet düzeyi orta düzeydeyken akademik başarı düzeyi ancak spor konusunda başarılıysa okula aidiyet düzeyi yine de yüksek olabilir (Legette ve Kurtz-Kostes, 2021). Aile çocuğun deneyimlediği ilk sosyal çevredir ve çocuğun bakım verenleriyle ilişkisi çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Çocuğa bakım vereni tarafından verilen bakım, duygusal bağlanma ve okul aidiyetini etkiler (Siskowski, 2006).

Okul ortamı içerisinde doğrudan bulunmak okula aidiyet duygusunu olumlu düzeyde etkiler. Okul ortamı içerisinde doğrudan bulunma öğrencinin arkadaş çevresi edinerek sosyalleşmesine, başkalarıyla olma ve duygusal olarak hissedilen arkadaşlık duygusallık boyutunda sosyal duygusal gelişimini olumlu düzeyde etkiler (Rubin vd., 2006). Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla olan ilişki düzeyi, öğretmenlerin birbirleriyle yaşadığı ilişki ve okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencinin oluşturduğu okul üyelerinin okul ortamına yansıttığı okul iklimi daha güçlü aidiyet duygusu oluşturur. Bunun yanında akademik ve davranışların bir bütün oluşturduğu bütün de okul aidiyet düzeyini oluşturan faktörler arasında yer alırken,

öğretmen ve okul iklimi kontrol edildiğinde akran ilişkileri daha ön planda yer almaktadır (McNeely ve Falci, 2004).

Okula aidiyet akademik güdülenme ile yakından ilişkilidir. Glasser'ın ortaya attığı Gerçeklik Kuramı bu ilişkiyi açıklayan bir kuramı içinde barındırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Gerçeklik Kuramı diğer adıyla Kontrol Kuramının sınıf içi uygulamaları bize motivasyon kuramını getirir. Bu kuram bireyin seçimine etki eden durumları tüm dış etkenlerden bağımsız olarak ele alır. Bireyin davranışları kendi seçimleri doğrultusunda ele alınır. Motivasyon aidiyeti barındıran temel insani ihtiyaçlardan doğar. Aidiyet duygusunu yerine getiremeyen öğrencilerde akademik başarıya ulaşmada zorluk görünür (Glasser, 1986). Sosyal ve duygusal karakteristik özellikleri olan öğrencilerin okula aidiyetlerinde olumlu düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Samdal vd., 1998).

2.3. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yurt içi araştırmalar incelendiğinde akademik güdülenme ve akademik başarıya ilişkin yapılan çalışmalar;

Bacanlı ve Calp (2016) Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişisinin incelendiği ve 849 ilköğretim beşinci sınıf üzerinde yürütülen çalışmada özerk akademik motivasyonun akademik başarıyı doğrudan etkilediği bulunmuştur. Araştırmada özerk motivasyonu belirlemek için Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Öğrencilerin Akademik Başarılarını belirlemek için öğrencilerin dönem içi aldıkları puanların ortalaması kullanılmıştır.

Akademik Güdülenmenin Okula Bağlılığının incelendiği Yasin (2017) tarafından yayımlanan doktora tezinde örneklem grubu 689 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada akademik güdülenmeyi ölçmek için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği ve Hill (2006) tarafından geliştirilen ve Savi (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik güdülenmenin okula bağlılığı negatif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Arslan ve Tanhan (2019) Ergenlerde Okul Aidiyeti çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada örneklem grubunu ortaokul ve lise öğrencilerden oluşan 333 öğrenci

grubu oluşturmuştur. Araştırmada Duru ve Arslan (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okula aidiyet ile akademik başarı arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koca ve Dadandı (2019) tarafından yayımlanan makalesinde akademik başarı ve akademik öz yeterliğin sınav kaygısı ve akademik motivasyona etkisinde aracı rolü incelenmiştir. Çalışmada 186 kız öğrenci ve 201 erkek öğrenci olmak üzere veri grubu Trabzon'da eğitim gören ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracını akademik motivasyon düzeyini ifade eden ve Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği ve akademik başarılarını belirlemek amacıyla birinci dönem not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın analizi SPSS ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencinin akademik öz yeterliğinin artmasının öğrencinin akademik güdülenmesini arttırdığını ve bu durumun akademik başarı için olumlu yönde bir aracı destekleme sağlamaktadır.

Türkiye'de birçok okulun başarı seviyesi birbirleri arasındaki dengeyi de etkilemektedir. Özer ve Suna (2021) yayımladıkları okullar arası başarı farkının akademik başarıyla ilişkisinin incelendiği makalesinde veri grubunu Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimi Araştırması (TIMSS) ile 2011, 2015 ve 2019 yıllarında ortaokul düzeyinde öğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın farklı yıllarda aynı öğrenci grubunu ele alması yönünden zamana yönelik ölçüm sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları regresyon analizi ile sağlanmıştır. Araştırmada okullar arası başarı farkının akademik başarıyı etkilemede etkili olduğu gözükmektedir.

Akademik güdülenmenin çeşitli değişkenleri açısından etkilenme durumu ve düzeyinin Gülbetekin ve Tunç (2022) tarafından incelendiği araştırmada Iğdır'da farklı başarı düzeyi gösteren liselerde eğitime devam eden 657 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın akademik güdülenme düzeyinin incelenmesi için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, ortaöğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin ortaöğretim üç ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve akademik güdülenmenin okul türüne göre farklılığına bakıldığı çalışmada imam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin fen lisesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin

fen ve meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Karaca (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde farklı okul türünde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmanın uygulanması Antalya ilinde farklı türde öğrenim vermekte olan liselerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri farklı okullarda, farklı eğitim düzeyinde bulunan 180 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada akademik güdülenme düzeyini belirlemek için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre sonuçlar okul türünün akademik güdülenme düzeyine etkisi incelendiğinde Anadolu Lisesi akademik güdülenme İmam Hatip Lisesine göre daha düşük düzeyde akademik güdülenmeye sahip olmaktadır ve cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kız öğrencilerde akademik güdülenme düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olarak bulunmuştur. Araştırmada akademik güdülenmenin öğrencilerin kendi başarılarını algılama ve başarı performansı açısından ele alındığında, başarı düzeyi düşük olan ve kendi başarısını düşük düzeyde algılayan öğrencilerin akademik güdülenmelerinin de düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akbaba (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde öğrencilerin internet kullanımının akademik güdülenme üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt sorularını oluşturan okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyinin akademik güdülenme üzerinde etkisi incelenmiştir. Araştırmada akademik güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum ilinde çeşitli liselere devam eden 640 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde Akademik Güdülenme Ölçeğinin alt boyutunu oluşturan bilgiyi kullanma ve keşif boyutlarının cinsiyet ve akademik güdülenme açısından anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin diğer ortaöğretime devam eden öğrencilere göre akademik güdülenme düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik güdülenmeye etki eden çeşitli değişkenlerin incelendiği Paslanmaz (2019) tarafından yayımlanan yüksek lisans tezinde araştırma grubu 1021 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada akademik güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ele alındığında, akademik başarının (not ortalaması) akademik güdülenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Akademik Güdülenmeye etki eden birçok faktör vardır. Öğrencilerin duygu düzenleme becerisinin akademik güdülenmeye olan etkisinin incelendiği Demireğen ve Şener tarafından 2021 yılında yayınlanan makalede veri grubunu Ankara ilinde çeşitli ortaöğretime devam 969 öğrenciden oluşmaktadır. Akademik güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme leği kullanılmıştır. Araştırmanın veri grubunu çeşitli türdeki liseler oluşturmaktadır ve araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre akademik güdülenmeyi düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken sınıf düzeyi akademik güdülenme düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Sınıf düzeyi arttıka öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde azalma görülmektedir. Okul türü de akademik güdülenmeyi anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olarak yer almaktadır.

Araştırmanın diğer değişkeni olan okul aidiyet ile ilgili yapılan yurt içi araştırmalar incelendiğinde;

Sarı (2013) tarafından yapılan çalışmada ergenlerde okula aidiyet düzeyinin incelendiği araştırmada örneklem grubunu Adana ilinde çeşitli liselere devam eden 274 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ğrencilerin okula aidiyet düzeylerini belirlemek amacıyla Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Duygusu leği kullanılmıştır. Ölçeğin sonuçları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin okula aidiyet puanları daha yüksek olarak bulunmuştur, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okula aidiyet duygusu leğinden aldıkları puanlar düŐmektedir.

Altınsoy ve zyer (2018) tarafından okula aidiyet duygusu ile ilgili yapılan çalışmada örneklem grubunu 189 ortaöğretim ğrencisi oluşturmaktadır. Okula aidiyet duygusunu belirlemek amacıyla Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Duygusu leği kullanılmıştır. Beck Umutsuzluk leği ve UCLA Yalnızlık leği Kısa Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yalnızlık ve umutsuzluklarının okula aidiyet duygusunu anlamlı Şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okula aidiyet düzeyinin yüksek olması öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve sağlamlığına katkı sağlarken düşük düzeyde okula aidiyet duygusu ergenlerde riskli davranışları beraberinde getirebilmektedir.

Ortaöğretim ğrencilerinin okula aidiyet duygusunu belirlemek amacıyla Yüksel (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın örneklem grubunu Ankara ve ankırı'da çeşitli liselere devam etmekte olan ortaöğretim öğrencilerden rastgele örneklem yoluyla veri

toplanmıştır. Araştırmaya 1817 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada okula aidiyet duygusunu belirlemek amacıyla Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okula aidiyet duyguları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin puan olarak daha yüksek düzeyde puan aldıkları ancak cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözükmemektedir. Okul türü okula aidiyeti de etkileyen bir değişken olarak yer almaktadır ve çalışmada okula aidiyet duygusunun Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenime devam eden öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Gökdal ve Düşünceli (2020) tarafından ergenlerin okula aidiyet duygusunu belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada veri grubunu Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde ortaöğrenime devam etmekte olan ve çeşitli liselerden 1214 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Okula Aidiyet Duygusunu belirlemek amacıyla Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Duygusu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde okula aidiyet duygusu düşük düzeyde olan öğrencilerin riskli davranış eğilimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Okul türü bağımsız değişken kabul edildiğinde okula aidiyet duygusu fen lisesi öğrencilerde daha yüksek düzeyde kabul edilirken, en düşük düzey meslek liselerinde bulunmuştur. Sınıf düzeyi bağımsız değişken olarak ele alındığında ortaöğretim kademesinde sınıf düzeyinin artması göstermesi öğrencilerde okula aidiyeti azaltan bir faktör olarak yer alır.

Okula aidiyetin okul üyelerinden olan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı göstermelerinin okula aidiyet duygusunun belirlendiği Çınar ve Nayır (2022) tarafından yapılan çalışmada Denizli ve Manisa illerinde çeşitli ortaöğretim kurumlarına devam eden 264 öğrenciden oluşmaktadır. Sosyal adalet liderliği bireylerin ırk, cinsiyet, köken ve statülerine bakılmaksızın kabulünü içeren bir tanımdır. Araştırmada veriler Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Goodenow (1993) tarafından geliştirilip Sarı (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin sosyal adaletli davranışları arttıkça ortaöğretime devam eden öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri de artış göstermektedir.

Günalan (2018) tarafından yayımlanan yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerine yönelik okula aidiyet düzeyinin de çeşitli değişkenler açısından incelemesi yapılmıştır. Araştırma Aydın ilinin Efeler ilçesinde çeşitli ortaokullara devam eden 1051 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini belirlemek amacıyla Goodenow (1993)

tarafından geliştirilen ve Sarı (2013) tarafından uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelere sahip öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kız öğrencilerde aidiyetin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüldüğü ve ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okula aidiyetlerinin diğer ortaokul sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okula aidiyetin gelecek beklentisi ve öz yeterlikle ilişkisinin incelendiği ve Atabey tarafından 2020 yılında yayınlanan çalışmada Muş merkez ilçesinde 286 ortaöğretim öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okula aidiyet düzeyini belirlemek amacıyla Goodenow tarafından geliştirilen ve Sarı tarafından lise öğrencilerine 2013 yılında uyarlaması yapılan Okula Aidiyet Ölçeği, gelecek beklentisini belirlemek amacıyla Şimşek (2012) tarafından geliştirilen Gelecek Beklentisi Ölçeği ve Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlamasının yapıldığı ergenlerin öz yeterliğinin ölçüldüğü Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin gelecek beklentisi ve öz yeterlikten elde edilen puanların aidiyet duygusunu yordadığını göstermektedir. Okula aidiyet düzeyi ile gelecek beklentisi ve öz yeterlik arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Akyol, Vural ve Gündoğdu (2017) tarafından okula aidiyetin bir değişken olarak verildiği ve ilkokul öğrencileri üzerinde etkisine bakıldığı araştırmada Aydın ilinde çeşitli okullarda öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmada 265 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okula aidiyet düzeyini belirlemek amacıyla Akar Vural, Yılmaz Özelçi, Çengel ve Gömleksiz (2013) tarafından geliştirilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde okula aidiyet düzeyinin sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelere sahip çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özgök ve Sarı (2016) tarafından gerçekleştirilen ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun ele alındığı çalışmada veri grubu Adana ilinde çeşitli okullara devam eden 6012 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okula aidiyet duygusu düzeyini belirlemek amacıyla Sarı (2011) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeni ele alındığında kız öğrencilerde okula aidiyet düzeyinin erkek öğrencilerin okula aidiyet düzeyine göre daha yüksek olduğu ve okula aidiyet düzeyinin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde yüksek olduğu sonuçları bulunmuştur.

2.4. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Ydhag vd. (2021) tarafından lise öğrencilerinin başarılarının nasıl sağlanacağı konusunda bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri grubunu farklı liselerde eğitim görmekte olan ve her biri farklı gruplardan gelen 52 ortaöğretim öğrencisiyle görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplamada kişisel bilgi formu ve bireysel görüşmelerden yararlanılmıştır. Bireysel görüşmeler ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmelerde nasıl başarılı oldukları, başarının engelleri, gelecek planları ve ev ödevleri gibi nitel görüşmelerle veriler elde edilmiştir. Nvivo veri analizi kullanılarak nitel görüşmeler analiz edilmiştir. Analizde iki temel soru nasıl başarılı oldukları ve gelecek planları üzerine durulmuştur ve bu temel iki soruya 'Başarı Arama Nedenleri' adı verilmiştir. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin yüksek not almak istemesi ve başarılı olmanın ilk koşulunun yüksek not alma ile bağlantılı olduğu söylenmektedir. Yüksek not alma okula devam etme, öğretmenlerin söylediklerini yapma ve ebeveyn beklentileri ile bağlantılıdır.

Fernández-Sogorb vd. (2022) tarafından ergenlerin okulu reddetmenin başarıyla ilişkisinin incelendiği çalışmada ortaöğretime devam eden 1183 İspanyol öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okul reddini değerlendirme adına Kearney (2002) tarafından geliştirilen ve Gonzalvez vd. (2016) tarafından İspanyolcaya uyarlanan Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bireyin yetenek, çabası ve akademik başarının veya başarısızlığının sonuçlarını veren bireyin kendine atfı yaptığı Marsh (1984) tarafından geliştirilen ve Gonzalez-Pumariega vd. (1996) tarafından İspanyolcaya uyarlanan Sydney Attribution Scale kullanılmıştır. Okul reddi düşük düzeyde çıkan veya olmayan öğrencilerin yetenek ve çabalarının öz atıflarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı birçok faktörden etkilenir ve günümüzde pandeminin getirisiyle artan online uygulamalar akıllı cihaz kullanımını arttırmıştır. Amez ve Baert (2020) tarafından Belçika'da yapılan akıllı telefon kullanımının akademik başarıya etkisinin incelendiği bir alanyazını taramasında akıllı telefon kullanımı ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki temsil eden çalışmalar bulunmuştur.

Torvik vd. (2021) tarafından ikizler üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada 13.477 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada 16 yaşındaki öğrencilerin verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada akademik başarıyı belirlemek için 16 yaş grubunda bulunan öğrencilerin 11.sınıfta oldukları göz önüne alınarak 11.sınıfta gördükleri tüm derslerin not ortalamaları alınarak

akademik başarı puanları hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeni temel alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu hesaplanmıştır.

Marciano ve Camerini (2021) tarafından yayımlanan makalede akademik başarıyı etki eden etkenlerin bazılarını incelemişler ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırılan bazı değişkenler uyku süresi, ekran süresi (cep telefonu, tablet, televizyon ve tüm akıllı cihazlar), fiziksel bir aktivite olarak belirlenmiştir. Araştırmada İsveç okullarında eğitim görmekte olan ortaokul 3.sınıf 1208 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yazılı formlardan yararlanılmış ve bilgi toplama yolu bu şekilde sağlanmıştır. Akademik başarıyı değerlendirmek için tüm dersleri içeren dönem sonu not ortalamasından yararlanılmıştır. Ekran süresi, uyku ve fiziksel aktivitenin akademik başarı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu yüzden eğitim sistemi bunun üzerine çalışmalar yapmalıdır.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan akademik güdülenme ile ilgili birçok yurtdışı çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları:

Takazawa ve Kobayashi (2022) tarafından yaşları 8-14 arası değişen 271 Japonyalı öğrenci 3 yıl boyunca boylamsal olarak incelenmiştir. İncelenen değişkenler öğrencilerde cinsiyet bağımsız değişken olarak ele alınıp akademik motivasyon, akademik başarı ve öğrenme aktiviteleri ele alınmıştır. Araştırmada akademik başarılarını ölçmek amacıyla Japonca okuma, yazma becerilerini ölçen okul sınavlarının ve matematik becerilerini ölçen 0 ile 100 arasında notlardan oluşan puanlar 3 yıl boyunca not edilmiştir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Takemura ve Kobayashi (2008) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı Japonya dil becerileri ele alındığında kız öğrencilerin daha başarılı, matematik becerileri ele alındığında erkek öğrencilerin daha iyi bir performans gösterdiği gözükmektedir. Akademik motivasyon ölçeği sonuçları ele alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı söylenmektedir.

Li vd. (2020) tarafından Çin’de yapılan çalışmada akran ilişkisi ve matematik başarısı arasındaki ilişkide öz yeterlilik ve motivasyonu aracı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. 596 öğrenci üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışmada akademik motivasyonu belirlemek amacıyla Yu ve Yang (1994) tarafından geliştirilen Motivasyon Ölçeği, akranların birbirleriyle ilişkisini ölçen Akran İlişkileri Ölçeği Çin Eğitim Heyeti tarafından (2014) geliştirilmiştir. Çalışma sonuçları ele alındığında kız öğrencilerin akran ilişkileri ve motivasyon düzeyleri,

erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Akran ilişkileri matematik başarısını önemli ölçüde olumlu düzeyde etkilemektedir.

Elmelid vd. (2015) tarafından yayımlanan makalede akademik motivasyonun anksiyete belirtileri ile ilişkisi ve cinsiyet, olumlu aile tutumları ve okul faktörünün etkileyip etkilemediği makalenin konusunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu ABD’de yaşları 13-15 arası değişen 643 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada anksiyete semptomlarını belirlemek amacıyla Ruchkin vd. (2004) tarafından Anksiyete Semptomları Ölçeği kullanıldı. Akademik motivasyonu belirlemek amacıyla Hawkins, Catalano ve Miller (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında her iki cinsiyette de kaygının akademik motivasyonla ilişkisi pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki sunmaktadır.

Cummings ve Sheeran (2019) tarafından akademik güdülenmenin ve kişiliğin akademik performans ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri grubunu Avustralya’da psikoloji bölümünde okuyan 233 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada akademik güdülenmeyi belirlemek amacıyla Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Akademik performansı belirlemek amacıyla üç bileşenden yardım alınmıştır. Bunlar ara sınav, laboratuvar raporu ve dönem sonu sınavlarından oluşmaktadır. Akran ilişkilerine katılım akademik performans için anlamlı düzeyde yordayıcı iken akademik motivasyon için anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun sebebi akran ilişkilerinde katılımın yalnızca istekli olanlarla değil herkesle yapılması olarak yorumlanmaktadır.

Ortaokul ve ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin ders dışı aktivitelerinin akademik motivasyona ve akademik başarıya etkisini inceleyen Im vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada veri grubunu ortaokul ve ortaöğretim birinci sınıf olan toplam 483 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada motivasyonu belirlemek amacıyla Eğitime Ulaşma Motivasyonu Anketi ve Akademik Yeterlilik ve Çaba Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada akademik başarıyı ele almak amacıyla mezuniyet puanı, okuma başarısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ele alındığında ders dışı aktivitelerin risk altında olan öğrencilerin akademik motivasyon ve başarılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Cavilla (2017) tarafından öğrenci yansımalarının akademik motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin incelendiği nitel araştırma çalışması Orlando’da bulunan bir okulun 146 öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan çalışma kağıdı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucu ele alındığında akademik motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Barton vd. (2018) sosyal medya kullanımının dikkat, motivasyon ve akademik başarıya etkisinin incelendiği bir araştırmada çalışma grubunu lisans ve lisansüstü düzeyinde öğrenim görmekte olan 659 öğrenciden alınan verilerle oluşturuldu. Araştırmada ölçeklerden faydalandı. Pintrich vd. (1991) tarafından geliştirilen 81 maddeden oluşan Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler ve Rosen vd. (2013) tarafından geliştirilen ve 60 sorudan oluşan Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Dikkat Ölçeği kullanıldı. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla dönem sonu ağırlıklı not ortalaması kullanıldı. Araştırma sonuçları ele alındığında sosyal medya kullanımı aile akademik başarı puanı arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki ve akademik başarı puanı ile dikkat arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulundu ancak dikkat ile sosyal medya arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Motivasyonun öğrencilerin akademik başarısını etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur.

Akademik başarıda öz motivasyonunun ve akademik hedeflerinin rolünün incelendiği Zimmerman vd. (1992) yapılan çalışmada örneklem grubunu ortaöğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerden 102 kişinin katılımı ile oluşturmaktadır. Bandura tarafından geliştirilen Çocuklar için Çok Boyutlu Öz Yeterlilik Ölçeğinin iki alt boyutu olan öz düzenlemeli öğrenmenin öz yeterliliği ve akademik başarıda öz yeterlilik seçildi ve 20 sorudan oluşan ölçek formu hazırlandı. Ebeveynler ve öğrencilerin not hedefleri Locke ve Bryan (1968) tarafından geliştirilen derecelendirme ölçeği ile belirlendi. Ebeveynlerin hedef belirlemesi ve ortaöğretim öğrencilerinin dönem başı öz yeterlik algıları akademik başarıyı yordama kullanılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme ve algılanan yeterliliğin akademik başarıyı yordamaktadır ancak öz-düzenlemeli öğrenme öğrencinin not hedeflerini ve ebeveynlerinin not hedeflerini anlamlı yordamadığı bulunmuştur.

Jansen vd. (2022) K-12 eğitim sisteminde akademik motivasyonla hangi faktörlerin güçlü bir ilişkide olduğu hakkında meta analiz çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmada Ocak 2021'den önce başlayan ve yaklaşık 25 milyon öğrencinin verilerinden yararlanıldı. Bulgular ele alındığında öğrencilerin öz yeterliliklerine ilişkin algıları ve akademik başarılarının akademik motivasyonu yordayan önemli bir faktör olduğu ve öğretimde öğretmen ve teknolojinin getirdiği farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik motivasyonlarıyla pozitif düzeyde yüksek bir ilişkide olduğu ve öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin de akademik güdülenmeyi olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur.

Foong vd. (2022) tarafından kimya birinci sınıf öğrencileri arasında yapılan akademik performans ve motivasyondaki değişikliklerin incelendiği çalışmada veri grubu 46 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği uygulandı

ve uygulama altı ay ara ile yapıldı. Uygulamanın ilk basamağı dönem başı ve onu takip eden altı aylık periyot sonrası uygulandı. Araştırmada akademik performansın ölçülmesini sağlamak amacıyla dönem sonu ağırlıklı not ortalaması kullanıldı. Araştırma sonuçları incelendiğinde motivasyonları dışsal motivasyon harici düzenli bir artış göstermedi. Dışsal motivasyon öğrencilerin akademik başarılarıyla da pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki sunmaktadır.

Partovi ve Razavi'nin (2019) yaptığı çalışmada oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada popülasyonu İran'da öğrenim görmekte olan 60 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma veri toplama aracı olarak Li vd. (2017) tarafından geliştirilen Okul Motivasyonu Envanteri Ölçeği kullanıldı ve ölçek 43 sorudan oluşmaktadır. Eğitici bilgisayar oyunları oynayan öğrenciler akademik başarı olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Oyuna dayalı öğrenme aktif öğrenme ve konsantrasyonu desteklediği bulundu. Oyuna dayalı öğrenme ilköğrencileri için soyut kavramların öğrenilmesinde ve öğrencilerin başarı motivasyonlarını olumlu düzeyde etkide bulunmaktadır.

Sosyoekonomik durumun akademik motivasyon için farklılığını inceleyen çalışma Manganelli vd. (2021) tarafından yapıldı. Araştırmada 26.598 İtalyan ergen veri grubunu oluşturmaktadır ve analizi Keşfedici Yapısal Eşitlik Modellemesi ile sağlandı. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Vallerand vd. (1993) tarafından geliştirilen ve Alivernini ve Lucidi (2008) tarafından İtalyan uyarlaması yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanıldı. Araştırmada daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip katılımcıların daha düşük düzeyde akademik motivasyona sahip olduğu bulundu.

Tezin diğer anahtar kavramı olan okula aidiyet ile ilgili çalışmalar yurt içi ve yurt dışında diğer kavramlar akademik başarı ve akademik güdülenme kadar yaygın değildir. Okula aidiyet ile ilgili bulunan yurt dışı araştırmalar sıralanmaktadır.

Caudenberg, Clycq ve Timmerman (2020) tarafından yayınlanan makalede göçmen geçmişi bulunan gençlerin okula aidiyetlerine etkisini incelemeyi amaçlandı. Araştırmada göçmen geçmişi bulunan ailelerin çocukların daha düşük düzeyde mesleklerde, daha yüksek oranda okul tekrarında ve daha yüksek okulu bırakma davranışları göstermektedir. Araştırmanın veri grubu Belçika'da olan 34 öğrenciden oluşmaktadır ancak çalışma üç öğrencinin deneyimlerinden oluşmaktadır. Veriler nitel çalışma yoluyla toplandı ve analiz edilmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde okula aidiyet duygusuna gerçekten ihtiyaç duyulduğu ancak tam olarak karşılanamadığı ve okulun bir üyesi olmaktan çok

yabancı/dışarıdan olan olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin genellikle uyum sağlayabilecekleri bir okula geçmeye çalıştıkları gözlemlendi.

Williams vd. (2018) yaptıkları okulda güvensiz hissetmenin öğrencinin okuldan kaçınma yollarının yordayıcı değişkenler üzerinde ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın veri grubunu Amerika’da devlet lisesine devam eden 585 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okul çevresi, ruh sağlığı ve zorbalık önlemleri ile ilişkili soruları içeren bir anket hazırlandı. Örnek olarak öğrencilerin okulda fiziki güvenlik algılarını belirlemek için Gençlik Risk Davranışı Anketi’nden yararlanırken, zorbalık deneyimini belirlemek amacıyla Swearer vd (2010) tarafından geliştirilen Zorbalık Anketi ve öğrencilerin okula aidiyetlerini belirlemek amacıyla Cornell (2016) tarafından geliştirilen Öğrenci Katılım Ölçeği kullanıldı. Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılanların %75 oranında güvenli hissettiği belirlendi ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okulda daha güvenli hissettiği görülmüştür. Zorbalık deneyimini daha az yaşayan öğrencilerin daha olumlu öğrenci ilişkileri, daha olumlu öğretmen ilişkileri ve okula ait olma duygusunun daha önemli olduğunu vurguladı. Sonuç olarak okuldan kaçınma davranışı az olan öğrencilerin olumlu okul iklimine sahip olması, okula aidiyet duygularının yüksek olması, zorbalığın azalması ve kuralların daha fazla uygulanmasının etkilerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Akran danışmanlığının siyahi öğrencilerde akademik ve sosyal duygusal sonuçlarına katkısının nasıl olduğu Graham ve McClain (2019) tarafından araştırması yürütülmüştür. Araştırma üniversiteye devam eden 117 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Lee ve Robbins tarafından aidiyeti ölçmek amacıyla geliştirilen Kampüs Bağlılık Ölçeği ve akran danışmanlığının ne ölçüde olduğunu belirlemek amacıyla Crisp (2009) tarafından geliştirilen Üniversite Öğrencisi Mentorluk Ölçeği kullanıldı. Araştırma sonuçları incelendiğinde akran danışmanlığı alan öğrencilerin okula aidiyet duyguları akran danışmanlığı almayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

He ve Fischer (2020) tarafından yayımlanan makalenin ana konusu göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerin okula aidiyet ve başarılarının okul uygulamalarında incelenmesini ele almaktır. Araştırmanın sonuçları PISA testinin sonuçları baz alınarak elde edildi ve testin sonuçları 15 yaşında Almanya, İspanya ve İtalya’da eğitimine devam eden bazı lise öğrencileri olmak üzere üç ülkeden alındı. Araştırmanın örneklem grubunu Almanya’dan 5691 öğrenci ve bunların 967 tanesi göçmen öğrencilerden, İtalya’da 11232 öğrenci ve bu sayının 899 tanesi göçmen öğrenci ve İspanya’da 6577 öğrenci ve bunların 681 tanesi göçmen öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarıyı belirlemek için PISA

testinin sonuçları ele alındı ve okula aidiyet düzeyini belirlemek amacıyla Okula Aidiyet Ölçeği kullanıldı. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde Almanya’da okula aidiyetin göçmen ve göçmen olmayan öğrencilerle arasından anlamlı bir fark bulunamazken İspanya ve İtalya’da göçmen olmayan öğrencilerin göçmen olan öğrencilere göre okula aidiyet düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek bulunmaktadır. Akademik başarı sonuçları incelendiğinde her üç ülkede de göçmen olmayan öğrencilerin göçmen olan öğrencilere göre akademik başarı seviyelerinin daha yüksek olduğu bulundu.

Avusturalya’da Wong, Allen ve Gordoba’nın (2022) yayımladığı makalede öğretmenin adaletli davranışlarının öğrencilerin okula aidiyetlerini ne düzeyde etkilediği üzerine çalışma yapıldı. Araştırma veri grubu ortaöğretime devam etmekte olan 269 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okul aidiyetini belirlemek amacıyla 18 maddeden oluşan Okul Üyeliğinin Psikolojik Anlamı ve öğretmen adaletini belirlemek amacıyla 10 maddeden oluşan Öğretmen Adalet Ölçeği kullanıldı. Makalenin sonuçları incelendiğinde algılanan öğretmen adaletinin öğrencilerin okula aidiyetlerine olumlu düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Olumlu bire öğretmen ve öğrenci ilişkisi okul içerisinde yer alan öğretmen, idare ve öğrencilerin paylaşımları gereken bir sorumluluktur.

Han vd. (2021) tarafından yayımlanan makalede zorbalık mağduriyetinin ergenlerin okul aidiyeti ve ebeveyn desteği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini PISA testi sonuçlarına dayalı olarak Çin, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 15 yaşında ortaöğretime devam eden öğrencilerden alınan kesitsel veriler kullanılarak oluşturuldu. Araştırmada okula aidiyetini belirlemek amacıyla PISA testinde yer alan 6 maddelik Okul Aidiyet Anketi ve mağduriyet deneyimlerinin ne sıklıkta olduğunu belirlemek amacıyla Mağduriyet Ölçeği ve öğrencilerin ebeveynlerinin öğrencileri ne düzeyde desteklediklerini bulmak amacıyla Ebeveyn Desteği Anketi kullanıldı. Yer alan makalenin sonuçları incelendiğinde zorbalık mağduriyetinin öğrencilerin okula aidiyetleri üzerinde olumsuz düzeyde etkisi bulunmaktadır. Ebeveyn desteği, okul aidiyeti ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkide tampon görevini yalnızca Tayvan’dan alınan veri sonuçlarında olumlu düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul ve lise Latin öğrencilerinin akademik uyumlarında ebeveyn katılımlarının öğretmen beklentisi ve okul aidiyetinin aracı rolünün incelendiği Kuperminc vd. (2008) tarafından yayımlanan makalede araştırmanın örneklem grubunu 195 ortaokula devam eden öğrenci ve 129 ortaöğretim öğrencisi olmak üzere 324 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları okulda başarıyı belirlemek amacıyla öğrencilerin yıl sonu not ortalaması,

algılanan akademik yeterliliklerini belirlemek amacıyla 5 maddelik Algılanan Akademik Yeterlilik Ölçeği, ebeveynlerin okullarda katılımını belirlemek amacıyla Steinberg vd (1992) tarafından geliştirilen 6 maddelik Ebeveyn Katılımı Ölçeği, öğretmen beklentilerini belirlemek amacıyla iki maddelik Liseden mezun olabilir. ve Üniversiteye gidebilir. olarak yer alan sorulara 1 ile 5 arası derecelendirme yapılması beklenmektedir ve son olarak okula aidiyet düzeyini belirlemek için Goodenow ve Grady (1993) tarafından geliştirilen Okul Üyeliğinde Psikolojik Anlamlılık Ölçeği kullanıldı. Makalenin sonuçları ele alındığında ebeveyn katılımın öğrencilerin okul aidiyetlerine katkıda bulunduğu ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına yönelik katkısının dolaylı yönden katkı sağlaması beklenmektedir. Ebeveyn katılımın akademik uyumla ilişkisi incelendiğinde ortaokul öğrencilerine kıyasla lise öğrencilerinde daha güçlü düzeyde sonuçlar bulundu. Lise öğrencileri için öğretmen beklentileri ile ebeveyn katılımı orta düzeyde ilişki gösterirken ortaokul öğrencileri için anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Lise öğrencilerinde ebeveynin katılımı akademik başarı üzerinde dolaylı olarak anlamlı bir etki bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin katılımı öğrencilerin okula aidiyetlerini olumlu düzeyde yordamaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmanın değişkenlerini oluşturan okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarının birbirini etkileyen yapıda olduğu karşımıza çıkmaktadır. Çalışmalarda değişkenlerin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, ev ödevleri, öğrencilerin gelecek planları, bireysel yetenekler ve öğrencilerin okul dışındaki sosyal ortamlarının (ev, aile, arkadaş) öğrencilerin okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarılarını etkilediği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarıları açısından karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmanın araştırma modeli nedensel karşılaştırma araştırma modelidir.

Nedensel karşılaştırma araştırma modeli bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde değişip yaratıp yaratmadığı hakkında bilgi sahibi olmak için grupları karşılaştırmayı içerir (Lodico vd., 2010). Araştırmaya neden olan değişkenleri belirlemek için araştırmaya katılan katılımcılara herhangi bir müdahale yapılmaz ve aynı durumda bulunan, maruz kalan ve bundan etkilenen bireyler üzerinde yapılan araştırma biçimidir (Büyüköztürk vd., 2019) Nedensel karşılaştırma modelinin kullanıldığı çalışmalarda sonuca etki eden nedensel değişken bulunmaya çalışılır (Akarsu ve Akarsu, 2019). Nedensel araştırma modelinde mevcut gruplar üzerinde yapılan çalışmaların gruplar arası mevcut farklılıkların nedeni ve sonucunun araştırılmasına yardımcı olur (Fraenkel vd., 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Manisa ili Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerinde ortaöğretime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Manisa ilinde ortaöğretime devam eden ortaöğretim üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu 60-66 ay ile 67 ay üzeri ilkokula başlayan ve 2022-2023 eğitim öğretim döneminde ortaöğretim

üçüncü sınıfa devam etmekte olan 194 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada 60-66 aylık ilkokula başlayan 97 kişi oluştururken 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan 97 kişi çalışmanın grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada Şehzadeler ilçesinde bulunan Gediz Anadolu Lisesi, Fatih Anadolu Lisesi, Hasan Türek Anadolu Lisesi ve Yunusemre ilçesinde bulunan Dünder Çiloğlu Anadolu Lisesi, Özel Manisa Organize Sanayi Bölgesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere ortaöğretim üçüncü sınıfa devam eden toplam beş liseden oluşmaktadır. Aşağıda verilen Tablo 2’de öğrencilerin okula başlama yaşlarına ilişkin n sayıları ve frekansları verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okula Başlama Yaşı Değişkenine Ait İstatistik Bilgiler

	N	%
Yaş		
60-66 aylık	97	50
67 ay ve üzeri	97	50
	194	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan ve tezin temel sorusunda yer alan 60-66 aylık öğrenci grubunu 97 kişi %50’yi ve 67 ay ve üzeri öğrenci grubu olmak üzere 97 kişi %50’yi ve toplamda 194 öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıda verilen Tablo 3’te öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin n sayıları ve frekansları verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait İstatistik Bilgileri

	N	%
Cinsiyet		
Kız	74	38,1
Erkek	120	61,9
	194	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın değişkenini oluşturan cinsiyet değişkeni kız öğrenciler %38,1 olmak üzere 74 öğrenciden oluşmaktadır ve erkek öğrenciler ise %61,9 olmak üzere 120 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Okul Aidiyet Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasına yönelik ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırma sorularını oluşturan ve sorular hakkında istatistiki bilgi sağlamak için öğrencilere yönelik araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. (Ek-1)

3.3.2 Okul Aidiyet Ölçeği

Öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini belirlemek amacıyla Arslan ve Duru (2017) tarafından geliştirilen ölçek Türkiye'nin bir şehrinde bir ortaokul ve iki ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 562 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde sonuçlar incelendiğinde doğrulayıcı faktör analiz sonucu iki alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları kabul ve dışlanma olarak bulunmuş ve kabul alt boyutu .83 ve dışlanma boyutu .85 olarak elde edilmiştir. Ölçek dördümlü Likert tipinde (1= hiçbir zaman, 2= bazen, 3= sık sık, 4= her zaman) olmak üzere 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yakınsak ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve sonuçlar incelendiğinde ($\chi^2 = 65.389$, $df = 34$, $p = .001$, $SRMR = .046$, $RMSEA$ [%90 CI] = .065 ([.038-.082]), $CFI = .97$, $TLI = .96$) bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .86 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Akademik Güdülenme Ölçeği

Öğrencilerin bireysel olarak akademik güdülenme farklılıklarını belirlemek amacıyla Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek Türkiye'nin Bursa, Ankara ve Eskişehir illerinde ortaöğretime devam eden sekiz okulda 765 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda üç alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değeri incelendiğinde kendini aşma .76, bilgiyi kullanma .72 ve keşif alt boyutu .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam

Cronbach alfa değeri .88 olarak elde edilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde (1=kesinlikle uygun değil, 2= uygun değil, 3= kararsızım, 4= uygun ve 5= kesinlikle uygun) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için test tekrar test yöntemi kullanılmış ve ön test ve son test sonuçları ele alındığında iki test sonucu arası korelasyon .87 olarak elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nicel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formu, araştırmanın sınırlılığını sağlayan Okul Aidiyet Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanacak olan ölçek için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik Kurul Kurul başvurusu yapılmıştır. Etik kurulun onaylanmasının ardından Manisa ili merkez ilçeleri Yunusemre ve Şehzadeler ilçelerinde bulunan beş ortaöğretim kurumunda uygulama yapabilmek adına MEB iznine başvurulmuştur. Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulama izinlerinin alınmasının ardından dört Anadolu lisesi ve bir meslek lisesi olmak üzere beş liseye yüz yüze iletişim sağlanabilmesi adına okulları ziyaret ederek uygulanmış ve verilerin toplanması sağlanmıştır. Öğrenciler ölçek uygulaması ve kişisel bilgi formu uygulama öncesi bilgilendirilmiştir. Testin sınıf içinde öğrencilerin bireysel yanıtlamaları sağlanmış ve test yaklaşık 10-12 dakika sürmüştür. Ölçekten elde edilen verilerin analiz sonucu bulgular kısmında yer almıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1 Verilerin Analizi ve Değerlendirme Süreci

Araştırmada analize başlamadan önce eksik veya kayıp verileri belirlemek amacıyla kontrol yapılmış ve eksik veri olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın analizinde temel sorular üzerinden incelenecek olan sorular için değişkenlere normallik testi olan Kolmogorov- Smirnov normallik testi analizi yapılmıştır. Normallik testi sonucunda anlamlılık değeri .05 altında olan değerler normallik dağılımının dışında tutulmuştur. Araştırmada normal dağılımı göstermeyen veriler tezin ana çalışma grubunu oluşturan 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan

ortaöğretim öğrencileri, sürekli değişken olan araştırmada değerlendirme sunan Okul Aidiyet Ölçeği ve LGS puanları olmuştur. Araştırmada normal dağılım gösteren ve sürekli değişken olan Akademik Güdülenme Ölçeği'nin veri sonuçlarıdır.

Tezin temel sorularını oluşturan 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okul aidiyetleri ve akademik güdülenmelerine göre farklılaşma sonuçlarını belirlemek amacıyla Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır ve normal dağılım gösteren akademik güdülenme ölçeği için bağımsız gruplar *t* testi analizi yapılmıştır. 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula aidiyet, akademik güdülenme ve başarıları açısından farklılaşma var mı? sorusuna yanıt alabilmek için iki yönlü ANOVA yapılmasını düşünülmüş ancak veriler normal dağılım göstermediği için okula aidiyet akademik başarı ve akademik güdülenme verilerinin analizi için normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde kullanılan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3.5.2 Araştırma Verilerinin Normallik Testine Göre Dağılım Sonuçları

Araştırmaya ait verilerin analizini yapabilmek amacıyla verilerin normallik dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov ve Smirnov testinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen veri testinin normallik dağılımına bakılması amacıyla kullanılan oldukça yaygın ve güvenilir bir testtir (Drezner vd., 2010). Örneklem büyüklüğü normallik testinin belirlenmesinde etkilidir ve örneklem sayısı 35 üzerindeyse Kolmogorov-Smirnov kullanılır ve $p < 0.5$ olduğu durumlarda normallik dağılımının olmadığı varsayılır (Tutorials, 2021). Değişkenlerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik dağılımları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 4. *Değişkenlere Ait Normallik Testi Sonuçları*

	Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Liseye Geçiş Sınav Puanı	67 ay ve üzeri	0,313	97	0	0,757	97	0
	60 66 aylık	0,302	97	0	0,774	97	0
Okul Aidiyet Ölçeği	67 ay ve üzeri	0,095	97	0,03	0,951	97	0,001
	60 66 aylık	0,13	97	0	0,962	97	0,007
Akademik Güdülenme Ölçeği	67 ay ve üzeri	0,069	97	,200*	0,974	97	0,049
	60 66 aylık	0,065	97	,200*	0,99	97	0,671

*p>.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin anlamlılık değeri $p=0.00$ olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni 60-66 ay ile 67 ay üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinde Kolmogorov Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği kabul edilen $p>0.05$ değerinin altında olmaktadır. Cinsiyet değişkeni 60-66 ay ile 67 ay üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinde normal dağılım göstermediği kabul edilmektedir. LGS puanları okula 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri başlayan ortaöğretim öğrencilerinde normallik testi sonucuna göre anlamlılık değeri $p=0.00$ olarak elde edilmiştir. Normallik testi Kolmogorov-Smirnov'a göre bakıldığında LGS puan değişkeninin normal dağılım göstermediği kabul edilmektedir ($p>0.05$). Okul aidiyet ölçeği sonuçları 60-66 aylık öğrencilerde $p=0,00$ olarak bulunmuştur ve 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinde ise $p=0.031$ olarak elde edilmiştir. Normallik testi Kolmogorov-Smirnov testine göre okul aidiyet ölçeğinin örneklem üzerinde normal dağılım göstermediği bulunmaktadır ($p>0.05$). Son olarak akademik güdülenme ölçeğinin 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ve ortaöğretime devam eden öğrencilerde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Normallik dağılım değeri her iki grup için de $p=0.200$ olarak bulunmuştur ($p>0.05$).

BÖLÜM IV

BULGULAR

60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretime devam öğrencilerin okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarılarının incelendiği çalışmanın analizleri normallik dağılımı yapılmıştır. Normallik dağılımı yapılan çalışmanın analizinde hangi test çeşitlerinin kullanılacağına ve grup sayısına bağlı olarak istatistiki testlere karar verilmiştir. Aşağıda araştırma soruları ve bu soruları test etmek için kullanılan analiz sonuçları tablo halinde gösterilmektedir.

Araştırma Sorusu: 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin okula aidiyetleri arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Okula Aidiyetlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okula Aidiyet Ölçeği	67 ay ve üzeri	97	98,13	9518,5	4643,5	0,876
	60 66 aylık	97	96,87	9396,5		
		194				

*p> .05

Tablo 5 incelendiğinde 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin aidiyet puanlarına ilişkin sıra ortalamaları (\bar{x} = 98,13), 60-66 aylık ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin sıra

ortalamlarına göre ($\bar{x}= 96,87$) daha yüksek bulunmuştur. Uygulanan test sonucu analiz değeri $p= .876$ olarak bulunmuştur. Analiz değerinin $.05$ üzerinde olması sonucu 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okul aidiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Sorusu: 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusunu test etmek için Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Yaş	N	X	S	sd	t	p
Akademik Güdülenme Ölçeği	67 ay ve üzeri	97	64,43	12,844	192	0,199	0,842
	60-66 aylık	97	64,07	12,403			

* $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde akademik güdülenme toplam puanı 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin ($\bar{x}= 64,43$), 60-66 aylık ilkokula başlayan öğrencilere ($\bar{x}= 64,07$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Normallik testi sonucu parametrik test olan bağımsız gruplar t Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda $p= .842$ olarak elde edilmiştir. Analiz değeri incelendiğinde p değerinin $.05$ üzerinde olması sonucu akademik güdülenmenin 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Sorusu: 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik başarıları arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusunu test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	U	p
Akademik Başarı	67 ay ve üzeri	97	104,39	4036,500	,088
	60-66 aylık	97	90,61		

*p> .05

Tablo 7 incelendiğinde 67 ve üzeri ilkokula başlayan öğrencilerin ($\bar{x}=104,39$), 60-66 aylık ilkokula başlayan öğrencilere göre toplam puanları ($\bar{x}=90,61$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için non parametrik test olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analizde p= .088 olarak bulunmuştur. Test sonucu .05 üzeri olduğu için akademik başarının 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Sorusu: 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin cinsiyete göre okula aidiyetleri, akademik güdülenmesi ve başarıları arasında fark var mıdır? Araştırma sorusunu test etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. 60-66 Ay ile 67 ay ve Üzeri İlkokula Başlayan Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okul Aidiyetleri, Akademik Güdülenme ve Başarılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	H	p
Okula Aidiyet	67 ay ve üzeri kız	43	93,37	3	0.916	.821
	60-66 ay kız	31	92,63			
	60-66 ay erkek	66	98,27			
	67 ve üzeri erkek	54	102,56			
Akademik Başarı	67 ay ve üzeri kız	43	116,62	3	6.575	.087
	60-66 ay kız	31	96,42			
	60-66 ay erkek	66	89,43			
	67 ve üzeri erkek	54	93,27			
Akademik Güdülenme	67 ay ve üzeri kız	43	91,39	3	.835	.841
	60-66 ay kız	31	96			
	60-66 ay erkek	66	98,75			
	67 ve üzeri erkek	54	101,56			

*p> .05

Tablo 8 incelendiğinde 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre okula aidiyetine ilişkin farklılığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır ve analiz sonucunda cinsiyete göre okul aidiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. 60-66 ay ve 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan erkek lise öğrencilerin toplam puanları, kız öğrenci grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Analiz sonucu anlamlılık değeri $p < .05$ 'ten büyük olduğu için analizde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları cinsiyete göre incelendiğinde 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise kız öğrencilerin ($\bar{x} = 116,62$) ve 60-66 aylık ilkokula başlayan lise kız öğrencilerinin ($\bar{x} = 96,42$) toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analiz sonucu incelendiğinde 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlılık değeri $p = ,087$ bulunmuştur ve p değeri $.05$ 'in üstünde olduğu için anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyete göre 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik güdülenmelerine ilişkin analiz incelendiğinde erkek öğrencilerin toplam puanlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analiz sonucuna göre anlamlılık değeri $p < .05$ 'ten büyük olduğu için 60-66 ay ve 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya yönelik bulguların analiz sonuçları değerlendirilmiş ve alanyazınına göre tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler gelecek araştırmacılar için yer verilmiştir. Okul aidiyeti, akademik güdülenme ve başarı açısından incelenmesine yönelik üç kısımda ayrılmıştır.

5.1.1. Okul Aidiyetine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğrencilerin okul aidiyetinin 60-66 ay ile 67 ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Alanyazını incelendiğinde öğrencilerin okul aidiyetlerine ilişkin 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri okula başlayan öğrenci grubunda çalışma bulunamamıştır.

Okul aidiyeti çoklu faktörlerden etkilenen bir kavramdır. Okul aidiyetini yordayan ve okul aidiyetinin yordadığı yapılar bulunmaktadır. Ümmet vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada okul aidiyetleri ve sosyal iyi oluşları üzerine ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin tutumlarının okul aidiyetinin bir yordayıcısı olarak ele alınmış ve olumsuz öğretmen tutumunun ortaöğretim öğrencilerinde okul aidiyetini azalttığına ulaşılmıştır.

Sosyal iyi oluşun alt boyutu olan akran ilişkileri de okul aidiyetinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Okul aidiyetini yordayan değişkenlerin incelendiği diğer bir çalışmada yalnızlığın okul aidiyetiyle negatif yönde bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (Altınsoy ve Özyer, 2018). Öğrencinin okul içerisinde okula aidiyetini etkileyen yapılar içerisinde olan öğretmen tutumu ve yalnızlık değişkeninin çalışmada gizil bir değişken olarak yer aldığı için anlamlı bir farklılık getirmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bulgulara göre okul aidiyetinde 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin okul aidiyet puanları daha yüksek bulunmuş ve alanyazınında da buna benzer çalışmalarla açıklanmıştır. Okula akranlarına göre erken başlayan 60-66 aylık öğrenci grubunun okula aidiyet düzeyleri 67 ve üzeri okula başlayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Araştırmalar incelendiğinde sınıf düzeyinin okula aidiyetini yordamada etkili olduğu ve araştırma sonucuna göre ortaöğretim ilk ve sonuncu sınıfların, ortaöğretim iki ve üçüncü sınıflara göre okula aidiyet puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yüksel, 2020). Sınıf düzeyinin okula aidiyetine etkisine bakıldığı Gökdal ve Düşünceli (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin diğer ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilere göre okula aidiyetlerinin daha yüksek olduğu ve ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin de diğer üst sınıf düzeyi öğrencilere göre okula aidiyetlerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğrencilerinin okula aidiyetlerinin incelendiği bir alanyazını çalışmasında, öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri Brofenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan mezosistemde ailenin, okulun ve çocuğun akranları ile olan ilişkisi iletişim eksikliği yaratıyorsa ve ailenin çocukları ile ilgisi düşük seviyedeysse çocukların okul aidiyetleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Gündoğdu, 2022). İncelenen alanyazına göre öğrencilerin okul aidiyetlerinin okul içi faktörler dışında okul dışı faktörlerin de okul aidiyetini etkilediği görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin sosyal çevreleri ile ilgili bir veri kullanılmamaktadır.

Öğrencilerin okula aidiyetlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında farklılık bulunmamaktadır ancak erkek öğrencilerin okula aidiyet puanları kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Alanyazını incelendiğinde okul aidiyetini etkileyen birçok değişken bulunduğu gözükmemektedir.

Yanık (2018) yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı okul aktivitelerinin öğrencilerin okula aidiyetlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin okula aidiyetleri cinsiyet açısından cinsiyete göre farklılık bulunmamaktadır ve okula aidiyetin çeşitli değişkenler açısından farklılaşması incelenmiştir. Çalışmada erkek öğrencilerin okula aidiyet puanları kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Çalışmada öğrencilerin okula aidiyet değişkenini etkileyen faktörler farklılık göstermektedir (Erdoğan, 2018) ve resmi öğretim dışı aktiviteler ayırıcı bir değişken olarak okul aidiyetinin cinsiyete göre farklılık göstermesine neden olmuş olabilmektedir.

5.1.2. Akademik Güdülenmeye İlişkin Bulguların Yorumlanması

Çalışmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenmeleri açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenci grupları arasında puan ortalaması birbirine yakın düzeyde bulunmuştur. Akademik güdülenme düzeyi öğrencilerin okul içi ve dışı faktörlerin eğitime yansımından etkilenmektedir.

Alanyazını incelendiğinde Paslanmaz tarafından (2019) yayımlanan yüksek lisans tezinde akademik güdülenmeyi etkileyen çeşitli değişkenler incelenmiştir. Çalışmada akademik başarı, okul ortamının öğrencilerin akademik güdülenme düzeyini anlamlı şekilde yordadığı bulunurken cinsiyet, sınıf düzeyi ve aileden algılanan sosyal desteğin akademik güdülenmeyi anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde çeşitli değişkenlerin incelendiği yayımlanan doktora tezinde internet bağımlılığının öğrencilerin akademik güdülenmelerini negatif yönde yordadığı, okula bağlanmayı ise pozitif yönde yordadığı görülmektedir (Demir, 2017).

Okula başlama yaşı, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik güdülenmelerine anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamaktadır (Toplu, 2019). Sınıf düzeyi akademik güdülenmeyi etkileyen bir faktördür. Akademik güdülenme ile beden eğitimi dersine olan tutumun ortaöğretim öğrencileri üzerinde incelendiği bir araştırmada ortaöğretim bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri, ortaöğretim üç ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir (Şara vd., 2018). Sınıf tekrarının öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine etkisinin bakıldığı ortaöğretim birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Bedel, 2013). Yapılan araştırmalar çalışma açısından

incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenmelerini etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır ve bulguya etki eden değişkenleri oluşturabilmektedir.

Yapılan çalışmada üniversiteye aidiyetin akademik güdülenme türleri ile ilişkisi incelenmiştir. Aidiyetin öğrencilerde yaşları ilerledikçe dışsal güdülenme ile negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Çalışmada cinsiyetin üniversite öğrencilerinin akademik güdülenmesini güçlü bir şekilde yordadığı bulunmuştur ve kız öğrencilerde daha yüksek akademik güdülenmeye sahip olduğu bulunmuştur (Özdemir, 2023). Araştırmanın yapıldığı grubun üniversite grubunda yer alan öğrencilerden oluşması, tezin çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılık çalışmada farklılık yaratmış olabilmektedir.

Köyceğiz ve Özbey (2019) tarafından okul öncesi eğitim kuruma devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmada okul öncesi kurumuna devam eden öğrencilerin motivasyonlarında iki ve daha fazla yıl okul öncesi kuruma devam öğrencilerde anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde okul öncesi döneme devam eden öğrencilerde motivasyonun okul öncesi kurumuna daha uzun süreli devam eden öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aileden sonra ilk deneyimledikleri sosyal ortam olan okulun ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumunun öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin akademik güdülenmeleri arasında farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının farklılık getirmeyeceği düşünülmektedir.

5.1.3 Akademik Başarıya İlişkin Bulguların Yorumlanması

Çalışma incelendiğinde 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre akademik başarıları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde 60-66 aylık ilkokula başlayan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine bakıldığı bir çalışmada okul öncesi eğitimi almadan okula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tamamlayamadıkları için ilkokulda zorlandıklarını ifade etmiştir (Dirlik, 2014). İlkokula 60-66 aylık başlayan öğrencilerle yapılan veli ve öğretmen görüşlerinden oluşan nitel bir çalışmada çocukların okula erken başlamalarından kaynaklı hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz

etkilediği görülmektedir (Özdemir ve Battal, 2019). Öğrencilerin birinci sınıfta okul olgunluğunun öğrencinin akademik başarısı ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada okul olgunluğu ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Yıldırım ve Özer, 2019). Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerde hazır bulunuşluklarının yeterli düzeye gelmesinden dolayı ilköğretim sürecinde zorluk yaşamadığı ifade edilmektedir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin akademik başarı puanları, 60-66 aylık ilkokula başlayan lise öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur ancak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlkokula 60-66 aylık başlayan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almalarının 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrenciyle anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir ve alanyazınında da bunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Çalışmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan lise öğrencilerinin cinsiyete göre akademik başarıları ele alındığında kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarıyı etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Akademik başarıyı yordayan değişkenlerin incelendiği araştırmada cinsiyet, baba öğrenim durumunun akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı ancak sınıf düzeyi ve kardeş sayısının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur (Kabalıcı, 2008).

Okul öncesi eğitim, çocukların akademik, sosyal, bilişsel ve fiziksel yönden gelişiminin olduğu bir dönemdir ve okul öncesi dönem içerisinde öğrencilerin almış olduğu eğitimler gelecek yıllardaki gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi eğitimi almadan ilköğretim sürecine başlayan öğrencilerde hazırbulunuşluklarının tamamlanmaması nedeniyle gelişimde eksik bir ilerleme gözükebilmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde bulgular kısmında yer verilen çalışmalar verilmiş ve öneriler ile ifade edilmiştir.

Araştırmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarı değişkenleri açısından karşılaştırılması incelenmiştir ve cinsiyet değişkenine göre aynı değişkenlerle alt analiz sorusu oluşturulmuştur. Çalışmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri okula başlayan öğrencilerin okula

aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyete göre okula aidiyetleri, akademik güdülenmeleri ve akademik başarıları incelenmiştir. Cinsiyete göre okul aidiyetine ilişkin her iki grup için de anlamlı farklılık bulunmamıştır ancak erkek öğrencilerin okula aidiyet puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre akademik güdülenmelerine ilişkin analiz sonuçlarına göre 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ve cinsiyete göre akademik güdülenme puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenmektedir. Araştırmada cinsiyete göre ele alınan son değişken olan akademik başarı değişkenine göre 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ve 60-66 ay ile 67 ay ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrencileri arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre toplam başarı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre gelecek yıllarda yapılacak olan diğer araştırmalara yönelik öneriler yer verilmiştir.

- 1- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 60-66 ay ile 67 ve üzeri ilkokula başlayan ortaöğretim öğrenci grubunun araştırma sonuçları farklı türde ve farklı illerdeki liselerden toplanabilir ve araştırma sonuçları bununla sınırlandırılabilir.
- 2- Analizi yapılan değişkenler olan okula aidiyet, akademik güdülenme ve akademik başarı birçok faktörden etkilenir. Araştırmanın analizinde kullanılan cinsiyet değişkeni hariç birçok faktör bulunmaktadır. Gelecek araştırmalar için öğretmen tutumu, ebeveyn ile ilişkilerin eklenmesi değişkenlerin farklı yönlerden incelenmesini sağlayabilir.
- 3- Okula aidiyet kavramı ile ülkemiz alanyazınında çalışmalar sınırlıdır, bu kavram ile ilgili çalışmalar yapmak kültürlerarası etkileşim sağlayabilir.
- 4- Çeşitli değişkenler açısından incelenen araştırmada değişkenlere ait olan veriler eşit sayıda olması analizin güvenilirliğini arttırabilir.

- 5- Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin bireysel olarak da incelenmesi sağlayacağı için alanyazınına katkı sağlayabilir.
- 6- Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almadıklarının verisine ulaşılması gruplar arası farklılığın etkilenmesine neden olacağı için araştırmaya dahil edilebilir.



KAYNAKÇA

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. Routledge.
- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı*. Cinius Yayınları.
- Akbaba, T. (2019). Lise öğrencilerinde problemleri internet kullanımının akademik güdülenmeye etkisinin incelenmesi (Tez No. 552404) [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/30065/314829>
- Akyol, B., Vural, R. ve Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59268/851437>
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2015)* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for learning and motivation in education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380593>
- Alfaro, E. C., & Umaña-Taylor, A. J. (2015). The longitudinal relation between academic support and Latino adolescents' academic motivation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 319-341. <https://doi.org/10.1177/0739986315586565>
- Altınsoy, F. ve Özyer, K. K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466429>

- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443.
[DOI:10.29299/kefad.881870](https://doi.org/10.29299/kefad.881870)
- Amez, S. & Baert, S. (2020). Smartphone use and academic performance: A literature review. *International Journal of Educational Research*, 103.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101618>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2012). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” ile ilgili görüş ve öneriler.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme, testlerle desteklenmiş*. (3. Bas.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The future of Children*, 97-122. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0007>
- Arruda Raposo, I., & Gonçalves, M. (2020). Peer effects and educational achievement: evidence of causal effects using age at school entry as exogenous variation for Peer quality, *Economia*, 21(1), 18-37. <https://doi.org/10.1016/j.econ.2020.04.003>
- Arslan, G. ve Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2019332127>
- Arı, A. (Ed.). (2017). *Eğitim psikolojisi*. Eğitim Yayınevi.
- Atabey, N. (2020). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yordayıcısı olarak gelecek beklentileri ve öz yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8315>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *In Psychology of learning and motivation*, 2(89-195).
[https://doi.org/10.1016/s0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60422-3)

- Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J., & Maren, S. (2012). (Çev: Öncül Ö. ve Ferhatoğlu, D.) *Psikolojiye giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, A. (2015). Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). *Gelişimin doğası*. Ankara: Pegem Akademi. (14. Baskı)
- Aydın, A. M. (2022) Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 234-251. <https://doi.org/10.52848/ijls.1083692>
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2016). *Eğitim psikolojisi*. (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Bacanli, H. (2000). *Gelisim ve öğrenme..* (3. Baskı) Nobel Yay.
- Baidak, N., & Sicurella, A. (2021). Compulsory Education in Europe, 2021/22. Eurydice-- Facts and Figures. *European Education and Culture Executive Agency, European Commission*. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.29733>
- Balat, U. G. (2004). Çocuğunuz okula başlamaya hazır mı? *Çoluk Çocuk Dergisi*, 45,10-11.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 23-28.
- Barron, A. B., Heberts, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., & Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in neurosciences*, 38(7), 405-407. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.008>
- Barton, B. A., Adams, K. S., Browne, B. L., & Arrastia-Chisholm, M. C. (2021). The effects of social media usage on attention, motivation, and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/1469787418782817>
- Baş, F. ve Bundak, R. (2016). Adolesanda büyüme. *Adolesanda Büyüme ve Puberte*, 26.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal development*, 57-89. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-3>

- 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 Dergisi*, 25(2), 677-698. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/62432/900664>
- Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(4), 1437-1472. <https://doi.org/10.1093/qje/121.4.1437>
- Bedel, A. (2013). Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerin akademik güdülenme ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 111-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36551/415143>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bilgin, O. ve Taş, İ. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.2>
- Birliği, T. T. (2012). Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama. *Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları*, 4, 2015.
- Bjork, D. W. (1997). B.F. Skinner, a life. *American Psychological Association Washington, USA*, 1 (298).
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6).
- Boise, C., Ren, L., & Cheung, R. Y. (2022). Consistent routines matter: Child routines mediated the association between interparental functioning and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 145. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.002>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83- 98. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000094
- Bradley, E. L. (2014). Choice theory and reality therapy: an overview. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 5(1), 6-14.

https://www.wglasserinternational.org/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/18_IJCTRTFALL2014.PDF#page=6

- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W., & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. Understanding peer influence in children and adolescents, *13*, 17-44.
- Buldu, M. ve Er, S. (2016). Okula hazır bulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, *41*(187). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6292>
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev: Sarioğlu, E.). Kaknüs Yayınları.
- Byrnes, J. P. (2008). Piaget's cognitive-developmental theory. Encyclopedia of infant and early childhood development, *87*, 543-552.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40), 300-317. <https://doi.org/10.21764/efd.47706>
- Capra, F., Steindl-Rast, D., & Matus, T. (1991). *Belonging to the universe explorations of the frontiers of science and spirituality*. Harper San Francisco Publishing.
- Carbonneau, R., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Brendgen, M., Boivin, M., Domond, P., & Côté, S. (2023). Academic achievement in grades 1 to 6: association with child, parental and socio-familial characteristics 5 months after birth. *Early Childhood Research Quarterly*, *62*, 304-314. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.09.006>
- Cavilla, D. (2017). The effects of student reflection on academic performance and motivation. *Sage Open*, *7*(3), doi: <https://doi.org/2158244017733790>
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *59*-82. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>

- Chen, J., Park, A. (2021). School entry age and educational attainment in developing countries: Evidence from China's compulsory education law. *Journal of Comparative Economics*, 49(3), 715-732. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2020.12.004>
- ChunHua, F. X. L. (2015). The mechanism between cognitive abilities and academic achievement among junior high students. *Journal of Psychological Science*, 1(11). <http://www.psycsci.org/EN/abstract/abstract9402.shtml>
- Cinar, D. B. ve Nayır, F. (2022). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11280>
- Coleman, J. S. (1967). Equality of educational opportunity, reconsidered. *The Johns Hopkins University*. <https://eric.ed.gov/?id=ED015893>
- Colquhoun, L. K., & Bourne, P. A. (2012). Self-esteem and academic performance of 4th graders in two elementary schools in kingston and st. andrew, Jamaica. *Asian Journal of Business Management*, 4(1), 36-57. <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=20418752-201202-201508130020-201508130020-36-57>
- Copple, C. (1997). *Getting a Good Start in School*. [Paper presentatiton]. National Education Goals Panel, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ed412025>
- Crespo Fernández, E., & Martínez Lirola, M. (2008). Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 4-16. <https://idus.us.es/handle/11441/55397>
- Csikszentmihalyi, M., Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: A multilevel approach. *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 379-405. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_20
- Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>

- Cummings, D. J., & Sheeran, N. (2019). Do academic motivation and personality influence which students benefit the most from peer-assisted study sessions?. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 244-258. <https://doi.org/10.1177/1475725719840502>
- Çakar, F. S. (2018). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları*. Pegem Yayın.
- Çelebi, G. Y. (2023). *Eğitimin kavramsal temelleri-8: Eğitim psikolojisi*. EfeAkademi Yayınları.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37238>
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1686993?utm_source=webtekno
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic bulletin & review*, 20, 631-642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Dembo, M. (1994). *Applying educational psychology in the classroom*. Longman.
- Deming, D., & Dynarski, S. (2008). The lengthening of childhood. *Journal of economic perspectives*, 22(3), 71-92. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.71>
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Tez No. 495703). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirbaş, A. (2010). *Ortaöğretimin öğretim süresi bakımından değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Demireğen, Z. ve Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya University Journal Of Social Science*, 23(2). <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481>
- Demirok, M. S. (2009). The needs and deficiency of the library personels english language as a foreign language. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 80-86.

- Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz-yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8100>.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- Dhuey, E., Figlio, D., Karbownik, K., & Roth, J. (2019). School starting age and cognitive development. *Journal of Policy Analysis and Management*, 38(3), 538-578. <https://doi.org/10.1002/pam.22135>
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 90-116). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053640967.14>
- Dirlik, C. (2014). *4+ 4+ 4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü* (Tez No. 395321) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge.
- Drezner, Z., Turel, O., & Zerom, D. (2010). A modified Kolmogorov–Smirnov test for normality. *Communications in Statistics—Simulation and Computation*, 39(4), 693-704.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 92(6), 1087. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duncan GJ & Dowsett CJ. (2007). Claessens a, et al. School readiness and later achievement. *Dev Psychol.* 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal Of Economic Perspectives*, 27(2), 109-32. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6122>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?. *Journal of adolescence*, 45, 174-182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.003>
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdogdu, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- Erzenli, D. (2014). Eğitim psikolojisi. *İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu Şişli Akademi Dergisi*. 29-33.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fernández-Sogorb, A., González, C., & Pino-Juste, M. (2022). Understanding school refusal behavior in adolescence: Risk profiles and attributional style for academic results. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.12.001>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Filaretova, L. (2014). Pavlov, Ivan. *In Encyclopedia of the Neurological Sciences*, 846-847. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-385157-4.00974-x>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review Of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Flavell, J. N. (1992). Bellek. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1). (A. Bilgin Çev.)
- Foong, C. C., Liew, P. Y., & Lye, A. J. (2022). Changes in motivation and its relationship with academic performance among first-year chemical engineering students. *Education for Chemical Engineers*, 38, 70-77.
<https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.11.002>
- Fowler, W. (1980). Cognitive differentiation and developmental learning. *Advances In Child Development And Behavior*, 15, 163-206. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(08\)60127-5](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(08)60127-5)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*, 7. New York: McGraw-hill.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Fredriksson, P., & Öckert, B. (2014). Life-cycle effects of age at school start. *The Economic Journal*, 124(579), 977-1004. <https://doi.org/10.1111/eoj.12047>
- Garcia E & Weiss E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate: gaps, trends, and strategies to address them*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Genç, S. Z. ve Şahin, Ç. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Paradigma Akademi Yayınları.
- General Assembly. (2015). United nations transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://doi.org/10.18356/e5a72957-en>
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. NY: Perennial Library/Harper & Row.
- Gobeil-Bourdeau, J., Lemelin, J. P., Letarte, M. J., & Laurent, A. (2022). Interactions between child temperament and family environment in relation to school readiness: Diathesis-stress, differential susceptibility, or vantage sensitivity?. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 274-286. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.006>

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::aid-pits2310300113%3E3.0.co;2-x](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::aid-pits2310300113%3E3.0.co;2-x)
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184863>
- Gökdal, Ö. A. ve Düşünceli, B. (2020). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 815-834. <https://doi.org/10.24315/tred.647828>
- Görlitz, K., Penny, M., & Tamm, M. (2022). The long-term effect of age at school entry on cognitive competencies in adulthood. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 194, 91-104. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.12.009>
- Graham, J., & McClain, S. (2019). A canonical correlational analysis examining the relationship between peer mentorship, belongingness, impostor feelings, and Black collegians' academic and psychosocial outcomes. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2333-2367. <https://doi.org/10.3102/0002831219842571>
- Gülbetekin, E. ve Tunç, Y. (2022). Lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 29(3), 174-88. <https://doi.org/10.9779/pauefd.521230>
- Günelan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Tez No. 517384). [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, S. (2022). *Okul Öncesi dönemde okula aidiyet duygusu*. Eğitim Yayınevi.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve fatih projesi yasa tasarısı= reform mu?. *İlköğretim online*, 11(3), 1-22.
- Han, Y., Kang, H. R., Choe, J. W., & Kim, H. (2021). The moderating role of parental support in the relationship between latent profiles of bullying victimization and sense of school belonging: A cross-national comparison. *Children And Youth Services Review*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105827>
- Harrell, A. M., & Stahl, M. J. (1984). McClelland's trichotomy of needs theory and the job satisfaction and work performance of CPA firm professionals. *Accounting*,

- Organizations And Society*, 9(3-4), 241-252. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(84\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0361-3682(84)90010-2)
- He, J., & Fischer, J. (2020). Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101089>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Im, M. H., Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. M. (2016). Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at grade 9. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1343-1375. <https://doi.org/10.3102/0002831216667479>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (2013). *The early growth of logic in the child: Classification and seriation*. Routledge.
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148(1-2), 1. <https://doi.org/10.1037/bul0000354>
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 39(1), 1. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Kabalci, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler* (Tez No. 231470) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kacelnik, A., Krebs, J. R., & Ens, B. (2013). Foraging in a changing environment: An experiment with starlings. *Foraging: Quantitative Analyses of Behavior*, 6, 63. <https://doi.org/10.4324/9780203781685-12>
- Karaca, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile akademik güdülenmenin incelenmesi* (Tez No. 590492). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://doi.org/10.33907/turkjes.404695>
- Keller, J. M., & Keller, J. M. (2010). *The Arcs model of motivational design. Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3_3
- Kelley, T. A., & Yantis, S. (2009). Learning to attend: Effects of practice on information selection. *Journal of Vision*, 9(7), 16-16. <https://doi.org/10.1167/9.7.16>
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189). <https://doi.org/10.15390/eb.2017.6740>
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Koçak, A. (1999). Davranışların nedenlerini algılama: Yükleme kuramları. *Selçuk İletişim*, 1(1), 108-120.
- Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeylerinin problem çözme becerileri ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 554-574.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?. *Learning and Individual Differences*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Kurowska, B. (2020). Concerns of parents of six and seven-year-old children starting school. summary of research findings. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 167-182.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in health sciences education*, 18, 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>

- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review Of Educational Research*, 70(4), 443-484. <https://doi.org/10.3102/00346543070004443>
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 1168-1189. <https://doi.org/10.2307/1130613>
- LeBreton, J. M., Hargis, M. B., Griepentrog, B., Oswald, F. L., & Ployhart, R. E. (2007). A multidimensional approach for evaluating variables in organizational research and practice. *Personnel Psychology*, 60(2), 475-498. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00080.x>
- Lechuga V. M. (2014). A motivation perspective on faculty mentoring: The notion of “non-intrusive” mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*, 68(6), 909–926. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9751-z>
- Lee, C. K. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal Of School Psychology*, 84, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001>
- Legette, K. B., & Kurtz-Costes, B. (2021). Curricular tracking, students’ academic identity, and school belonging. *The Journal of Early Adolescence*, 41(7), 961-981. <https://doi.org/10.1177/0272431620977659>
- Li, L., Peng, Z., Lu, L., Liao, H., & Li, H. (2020). Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118.
- Li, X., Lou, X., & Zhang, J. (2022). Does the early bird catch the worm? The effect of school starting age on educational attainment and labor market outcomes: Evidence from Chinese urban twins data. *Journal of Comparative Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2022.04.004>
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children’s educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>

- Liu, Z., Mao, H., Dai, C., & Wei, H. (2018). A model of point target temperature estimation based on multispectral infrared. *In Optical Sensing and Imaging Technologies and Applications*, 10846, 421-428.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). Methods in educational research: From theory to practice. *The Canadian Journal of Action Research*.
<https://doi.org/10.33524/cjar.v14i3.103>
- Lohbeck, A., Tóth-Király, I., & Morin, A. J. (2022). Disentangling the associations of academic motivation with self-concept and academic achievement using the bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Contemporary Educational Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102069>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberg, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6–41. <https://doi.org/10.1177/1529100620920576>
- Lubotsky, D., & Kaestner, R. (2016). Do skills beget skills? Evidence on the effect of kindergarten entrance age on the evolution of cognitive and non-cognitive skill gaps in childhood. *Economics of Education Review*, 53, 194–206.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.04.001>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal Of Management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Galli, F., Cozzolino, M., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021). Differences and similarities in adolescents' academic motivation across socioeconomic and immigrant backgrounds. *Personality and Individual Differences*, 182.
- Marciano, L., & Camerini, A. L. (2021). Recommendations on screen time, sleep and physical activity: associations with academic achievement in Swiss adolescents. *Public Health*, 198, 211-217.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-18.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade

- students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
<https://doi.org/10.1086/592307>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Melián-Melián, J. A., & Martín-Gutiérrez, J. (2018). Improving the professional competencies of architect students. *In International Conference on Learning and Collaboration Technologies*, 60-70. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91152-6_5
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Meuret, D. (2001) School equity as a matter of justice, (W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani Eds) *In pursuit of equity in education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *12 Yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*.
https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf
- Montessori, M. (2011). *The absorbent mind*. Sublime Publishing.
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220.
<https://doi.org/10.1177/1477878515593885>
- Muthivhi, A. E. (2015). Piaget's theory of human development and education. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 125-132.
<https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.92013-0>
- Newell, K. M., & Wade, M. G. (2018). Physical growth, body scale, and perceptual-motor development. *Advances In Child Development And Behavior*, 55, 205-243.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.04.005>

- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31(4), 387-416. <https://doi.org/10.1177/0044118x00031004001>
- Oh, W., Kim, H. K., Park, S., Mastergeorge, A. M., & Roggman, L. (2022). Maternal and paternal insensitivity, adaptive engagement, and school readiness skills among economically disadvantaged children: A dynamic approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 220-230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.003>
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazır oluş ve hazır oluşu etkileyen temel faktörler*. A. Oktay. (Ed.). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde, 21-34. Pegem Yayınları.
- Oosterbeek, H., ter Meulen, S., & van Der Klaauw, B. (2021). Long-term effects of school-starting-age rules. *Economics of Education Review*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102144>
- Öktem, F., Kadayıfçı, O., Beyazova, U., Sungur, M. Z., Çipa, I., Şatıroğlu, H. ve Yılmaz, T. (2000). *Ergenlik döneminde değişim*. Öğretmen Yardımcı Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özalp İ. ve Coşkun T. (1995). *Büyümenin izlenmesi*. Tunçbilek E (ed). Çocuk Sağlığı Temel Bilgiler içinde. Nobel Tıp Kitabevi.
- Özdemir, A. ve Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683. <https://doi.org/10.26466/opus.529169>
- Özdemir, P. A. (2023). Akademik güdülenme ile üniversiteye aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 150-160. <https://doi.org/10.32329/uad.1156530>
- Özdemir, S., Yalın, H. ve Sezgin, (2021). *Eğitime giriş*. Pegem Yayıncılık.
- 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.
- Özgök, A. ve Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.

- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ., (2018). *Bilgiyi İşleme Modeli. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme - Öğretim*. 303-335, Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053186724.10>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592>
- Paslanmaz, L. (2019). *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Tez No. 563558) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pirgon, Ö. ve Dündar, B. N. (2016). Adolesan Dönemde Büyüme Bozuklukları. *Adolesanda Büyüme ve Puberte*, 32.
- Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence (Chapter 6: Social Factors in Intellectual development)*. Routledge Classics, London
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Plunkett, S. W., & Bamaca-Gomez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(2), 222-239. <https://doi.org/10.1177/0739986303025002005>
- Raider-Roth, M. B. (2005). Trusting what you know: Negotiating the relational context of classroom life. *Teachers College Record*, 107(4), 587-628. <https://doi.org/10.1177/016146810510700403>
- Ren, L., Boise, C., & Cheung, R. Y. (2022). Consistent routines matter: Child routines mediated the association between interparental functioning and Chinese preschoolers'

- school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 145-157.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.002>
- Resmi Gazete. (1997). *İlköğretim ve eğitim kanunda değişiklik yapılması hakkındaki kanun*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. Dev. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-7.
- Roche, C., & Kuperminc, G. P. (2012). Acculturative stress and school belonging among Latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 61-76.
<https://doi.org/10.1177/0739986311430084>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139-153.
<https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sakız, H. (2016). Ability, examination and inclusive education: Stretching the hard lines of the educational system. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 5(1), 65-75. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.51.5>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
<https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim* (Galip Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Sarı, M. (2013). Sense of school belonging among high school students. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 1-11.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Ed.: M. Şahin). Nobel Yayınevi.
- See, K. F., Ng, Y. C., & Yu, M. M. (2022). An alternative assessment approach to national higher education system evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102124>
- Senemoğlu, N. (1997). *Development, learning and teaching*. Spot Publishing.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Bsm). Pegem Akademi.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları*. (Nilüfer VOLTAN ACAR Çev. Edt.). Nobel Yayınevi.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., ... & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Shute, R. H. (2019). Schools, mindfulness, and metacognition: a view from developmental psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1435322>
- Siskowski, C. (2006). Young caregivers: Effect of family health situations on school performance. *The Journal of School Nursing*, 22(3), 163-169. <https://doi.org/10.1177/10598405060220030701>
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(11), 1. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Squire, L. R., & Zola, S. M. (1998). Episodic memory, semantic memory, and amnesia. *Hippocampus*, 8(3), 205-211. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-1063\(1998\)8:3%3C205::aid-hipo3%3E3.0.co;2-i](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-1063(1998)8:3%3C205::aid-hipo3%3E3.0.co;2-i)

- Stroe, S., Parida, V., & Wincent, J. (2018). Effectuation or causation: An fsQCA analysis of entrepreneurial passion, risk perception, and self-efficacy. *Journal of Business Research*, 89, 265-272. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.035>
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70. <https://doi.org/10.21031/epod.860431>
- Şahin, A. E., Kardaş-İşler, N. ve Zoraloğlu, S. (2022). 4+ 4+ 4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının lgs verileri temelinde analizi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şar, N. Ş., Çetin, M. Ç., Koç, M. ve Soyer, F. (2018). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ile beden eğitimi dersine olan tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 445-450). İstanbul Üniversitesi.
- Şengür, E., Pişkin, N. E. ve Aktuğ, Z. B. (2021). 12-14 yaş arası çocuklarda olgunlaşma düzeyinin motor beceri üzerine etkisi: tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.5336/sportsci.2021-83208>
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>
- Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100149>
- Toker, F. ve Gök, N. F. (2022). Hastanelerin çocuk gelişimi birimlerine yönlendirilen en sık başvuru nedenlerinin belirlenmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 104-111. <https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.951142>
- Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkokula başlamış 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 546442) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 125-147.
- Toprakçi, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye’de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (Yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(1), 29-52.
- Torvik, F. A., Flatø, M., McAdams, T. A., Colman, I., Silventoinen, K., & Stoltenberg, C. (2021). Early puberty is associated with higher academic achievement in boys and girls and partially explains academic sex differences. *Journal of Adolescent Health*, 69(3), 503-510. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.02.001>
- Tutorials, S. P. S. S. (2021). *SPSS Kolmogorov–Smirnov test for normality*. [https://www.spss-tutorials.com/spss-kolmogorov-smirnov-test-for-normality/\[2/3/2019](https://www.spss-tutorials.com/spss-kolmogorov-smirnov-test-for-normality/[2/3/2019)
- Türk, E. ve Kılıç, A. F. (Eds.). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRET_YM_son10_2.pdf
- Uçar, E. (2019). Eğitim Psikolojisi. Ş. Işık (Ed.) *Bağlaşım Kuramı (Araçsal Koşullanma)*. Pegem Akademi.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Umut, O. (2007). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *In Journal Of Social Policy Conferences*, 52, 231-243.
- UNICEF. (2019). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG)*. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e-%C3%A7g>.
- Ümmet, D., Doğan, S. ve Kemahlı, H., P., (2019). Lise Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duyguları ve Sosyal İyi Oluşları Üzerine Karma Bir Araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17). <https://doi.org/10.26466/opus.517176>
- Valiente, C., Doane, L. D., Clifford, S., Grimm, K. J., & Lemery-Chalfant, K. (2021). School readiness and achievement in early elementary school: Moderation by Students'

- temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101265>
- Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal*, 19(5), 428-444.
<https://doi.org/10.1177/1474904120923184>
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development*, 80(4), 1272-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01331.x>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548>
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal Of Educational Psychology*, 81(2), 131. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.131>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal Of Educational Psychology*, 96(2), 195. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wigfield, A., Lutz, S. L., & Wagner, A. L. (2005). Early adolescents' development across the middle school years: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2156759x0500900206>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>
- Wolf, S., Halpin, P., Yoshikawa, H., Dowd, A. J., Pisani, L., & Borisova, I. (2017). Measuring school readiness globally: Assessing the construct validity and measurement invariance of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA) in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 21-36.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.05.001>

- Wong, D., Allen, K. A., & Cordoba, B. G. (2022). Examining the relationship between student attributional style, perceived teacher fairness, and sense of school belonging. *Contemporary Educational Psychology, 71*.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102113>
- World Health Organization. Nutrition for Health. (2009). WHO child growth standards: growth velocity based on weight, length and head circumference: methods and development. *World Health Organization*. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmp086>
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 73-78.
https://doi.org/10.1501/sporm_0000000344
- Ydhag, C. C., Månsson, N., & Osman, A. (2021). Momentums of success, illusio and habitus: High-achieving upper secondary students' reasons for seeking academic success. *International Journal of Educational Research, 109*, 101805.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2)*, 529-542.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Özer, D. A. Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Researcher, 7(2)*, 51-63.
<https://doi.org/10.29228/rssstudies.13258>
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29(3)*, 225-237.
<https://doi.org/10.1177/0734282910379968>
- Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2007). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (Ed: Kaya, A.) *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919500.04>
- Yüksel, Z. (2020). Orta öğretim öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi. *Dini Araştırmalar, 23(57)*, 173-194. <https://doi.org/10.15745/da.682798>
- Zahm, S. G., & Gold, E. K. (2002). Gestalt therapy. *Encyclopedia of Psychotherapy, 1*, 863-872. <https://doi.org/10.1016/b0-12-343010-0/00105-7>

- Zhang, W., Zhang, L., Chen, L., Ji, L., & Deater-Deckard, K. (2019). Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 178-188. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12927>
- Zhang, Y., Kang, L., Zhao, J., Song, Y., Jiang, F., & Lu, C. (2021). Assessing the inequality of early child development in China-A population-based study. *The Lancet Regional Health-Western Pacific*, 14, 100221.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Beliefs and personal goal setting self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

EKLER

Ek.1 Araştırma İzni Uygulaması



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-74170090
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(İrem YILDIZ)

11.04.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27.03.2023 tarih ve 592696 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 1943104008 numaralı öğrencisi İrem YILDIZ'ın "60-66 Aylık ve 67 Ay ve Üzeri Okula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri, Akademik Güdülenme ve Başarıları Açısından İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İli Yunusemre ve Şehzadeler İlçelerindeki Gediz Anadolu Lisesi, Fatih Anadolu Lisesi, Hasan Türek Anadolu Lisesi, Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi, Özel Manisa Organize Sanayi Bölgesi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören 3.Sınıf öğrencilerine yönelik yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fevzi YÜKSEL
Müdür Yardımcısı

OLUR

Tufan ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Niğancapaya Mh. Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA

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

Teléfono No : 0 (236) 231 46 08

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C. Sayıy BULUT

E-Posta: ab45@meb.gov.tr

Ünvan : Müdür

Kayıt Adresi : manis@isb01.ksp.tr

İnternet Adresi: manisa.meb.gov.tr

Faks:2362311251

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/ab45> adresinden 88e3-446c-3ea5-ac31-8c86 kodu ile doğrulanabilir.

Ek.2 Etik Kurul İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 1
KARARI

Protokol No : 230009

Karar No : 22

Araştırma Yürütücüsü	Psikolojik Danışman İREM YILDIZ
Kurumu / Birimi	ODTÜ ÜLKEM ANADOLU LİSESİ / PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
Araştırmanın Başlığı	60-66 Aylık Ve 67 Ay Ve Üzeri Okula Başlayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyetleri, Akademik Güdülenme Ve Başarıları Açısından İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	17.01.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 23.01.2023 1. Düzeltme Tarihi : 31.01.2023
Karar Tarihi	08.02.2023

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. Şendil CAN
Başkan

Prof.Dr. Aylin Çiğdem KÖNE
Üye

Doç.Dr. Aylekin FIRAT
Üye

Doç.Dr. Burçak BOZ YAMAN
Üye

Prof.Dr. Emine ÇİL
Üye

Doç.Dr. Aydan BEKAR
Üye

Doç.Dr. Ali Gürel GÖKSEL
Üye

Doç.Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Üye



Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma ‘60-66 aylık ve 67 ay ve üzeri okula başlayan ortaöğretim öğrencilerinin okula aidiyetleri, akademik güdülenme ve başarıları açısından incelenmesi’ amacıyla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında, Doç. Dr. Raşit AVCI danışmanlığında yürütülen tez süreci kapsamında uygulanmaktadır. Sonuçlar yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak, kişisel bilgileriniz üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İfadelerin doğru veya yanlış yanıtı yoktur, lütfen aşağıdaki maddeleri içtenlikle ve boş bırakmadan işaretleyiniz.

Çalışma 3 bölümden oluşmaktadır, anketin tamamlanması yaklaşık 10-12 dakikanızı alacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

İREM YILDIZ

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

CİNSİYET	
DOĞUM TARİHİ (Ay, Yıl olarak belirtiniz)	
OKULA BAŞLAMA YILINIZ (Ay ve Yıl olarak belirtiniz)	
EĞİTİME DEVAM EDİLEN LİSE	
SINIFINIZ	
ANNE BABANIZIN EĞİTİM DÜZEYİ	ANNENİZİN EĞİTİM DÜZEYİ
	BABANIZIN EĞİTİM DÜZEYİ
KARDEŞ SAYISINIZ	
AİLEDE KARDEŞ SIRALAMANIZ	
TEOG PUANINIZ	
NOT ORTALAMANIZ	

Ek 4. Okula Aidiyet Ölçeği

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
Bu okulda insanların beni önemsediklerini/bana değer verdiklerini hissediyorum.	1	2	3	4
Kendimi bu okulun bir parçası olarak görüyorum.	1	2	3	4
Öğretmen ve arkadaşlarımla yakın/samimi ilişkilerim var.	1	2	3	4
Bu okulda gerçekten kendim gibi olabiliyorum.	1	2	3	4
Okuldaki diğer insanlar tarafından kabul edildiğimi /önemsendiğimi hissediyorum	1	2	3	4
Bu okulda olduğum gibi kabul edilmediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4
Bu okulda kendimi yabancı gibi hissediyorum.	1	2	3	4
Kendimi bu okulda dışlanmış hissediyorum	1	2	3	4
Bu okulda arkadaşlarım, öğretmenlerim ve idareciler genellikle beni önemsemez/bana değer vermezler.	1	2	3	4
Kendimi bu okula ait hissetmiyorum	1	2	3	4

Ek 5. Akademik Güdülenme Ölçeği

	Kesinlikle Uygun değil	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
Aşağıda öğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyup, o cümlelerin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra cümlelerin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman kaybetmeksizin genel olarak size en uygun olanını seçiniz.					
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğuma düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırm ki, teneffüs zili ne zaman bu kadar erken çaldığına şaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Eğer ders kitabında herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)