

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EBEVEYN BAŞARI
BASKISI VE DESTEĞİNİN OKUL MOTİVASYONUNA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim ULUDAĞ

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EBEVEYN BAŞARI BASKISI
VE DESTEĞİNİN OKUL MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim ULUDAĞ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

İstanbul
Haziran-2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İbrahim ULUDAĞ

ÖN SÖZ

Bu çalışma ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonuna; hedef, performans ve okula bağlılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmayla elde edilecek sonuçları ebeveynlerle ve eğitimin diğer paydaşları ile paylaşarak öğrencilerin okul motivasyonunu sağlamaya ve sürdürmeye yönelik yapılacak çalışmalara destek olmak nihayetinde öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının artırılmasına destek olmak hedeflenmiştir.

Danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİGİVAR' a, araştırmam esnasında bana her türlü desteği veren değerli Okul Müdürümüz Sayın İsmail KARATAY'a, yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Nesrullah Kahraman, Şevket PEKER, Derya GÜVEN ve Yasin APTEKİN'e, çalışmama destek olan Sefaköy Uğur Okulları Müdürü Sayın Meral Temür'e ve değerli çalışma arkadaşlarına, 75. Yıl Sefaköy İmam Hatip Ortaokulu Müdürü Sayın Erdal BAHÇACI'ye Müdür Yardımcısı Sayın Cenk CİVİL'e ve değerli çalışma arkadaşlarına, İkitelli Ortaokulu Müdür Yardımcısı Sayın Kaan SERTER'e ve değerli çalışma arkadaşlarına, değerli meslektaşım Psikolojik Danışman Samet ÇİFTÇİ'ye ve Sefaköy Özel Çağdaş Bilimler Koleji Ortaokulu'na, Ebu Hanife İmam Hatip Ortaokulu'na ayrıca çalışmama katılım gösteren değerli öğrencilerimizin her birine teşekkürlerimi sunarım.

İbrahim ULUDAĞ

İstanbul-2024

ÖZET
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE EBEVEYN BAŞARI BASKISI
VE DESTEĞİNİN OKUL MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN
İNCELENMESİ
İBRAHİM ULUDAĞ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Haziran, 2024 – 128 Sayfa

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisini incelemektir. Değişkenler arasındaki ilişki nicel araştırma modeliyle ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki ortaokullarda eğitim-öğretim gören 46.243 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler uygun örneklem yöntemi ile 681 öğrenciye uygulanmıştır. Verilere Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ) ile Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) ile ulaşılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler uygulanmış korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Toplanan verilere göre; öğrencilerce algılanan başarı baskısı puanı düşük, başarı desteği puanı yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerce algılanan okul motivasyonu toplam puanı yüksek düzeyde, okul motivasyonu alt boyutlarında “performans” ve “okula bağlılık” yüksek düzeyde, “hedef” çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Anne-baba başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu arasında tüm alt boyutlarda korelasyon tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı okul motivasyonu hedef, performans, okula bağlılık alt boyutlarını ve toplam okul motivasyonunu düşük düzeyde negatif; ebeveyn akademik başarı desteği ise okul motivasyonu hedef, performans, okula bağlılık alt boyutlarını ve toplam okul motivasyonunu orta düzeyde pozitif yordamaktadır. Araştırma sonunda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonunu önemli derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn Başarı Baskısı, Ebeveyn Başarı Desteği, Okul Motivasyonu, Eğitim Yönetimi

ABSTRACT
**ANALYZING THE EFFECTS OF PARENTAL ACHIEVEMENT
PRESSURE AND SUPPORT ON SCHOOL MOTIVATION IN
SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

İbrahim ULUDAĞ

Master's Degree, Educational Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Orkun Osman BİLGİVAR

June, 2024 – 128 Pages

In this study, the effect of parental success pressure and support on the motivation of secondary school students was examined. The relational screening method, among the quantitative research models, was used in the study. The research population consists of 46,243 students studying in secondary schools in Kucukcekmece, Istanbul. Scales were applied to 681 students with the appropriate sampling method. To obtain the data, the Personal Information Form developed by the researcher, the Parental Academic Achievement Pressure and Support Scale, and the School Motivation Scale were used. For analysis, parametric tests are used and correlation analysis, multiple regression analysis were performed. According to the data obtained, the parental academic success pressure perceived by the students was low, and the parental academic success support score was found to be high. The total score of school motivation perceived by the students was found to be high, 'performance' and 'school commitment' in the sub-dimensions of school motivation were found to be high, and 'goal' was found to be very high. A correlation was found between parental academic success pressure and support and school motivation in all sub-dimensions. Parental academic success pressure negatively affects school motivation goal, performance, school engagement sub-dimensions and total school motivation at low levels; Parental academic support predicts school motivation goal, performance, school engagement sub-dimensions and total school motivation positively at a moderate level. As a result of the research, it was concluded that parental academic success pressure and support had a significant predictive effect on school motivation.

Keywords: Parental Success Pressure, Parental Success Support, School Motivation, Educational Management

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Amaç.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM	8
LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Ebeveynlik Tanımı	8
2.2. Ebeveyn Tutumları	9
2.2.1. Baskıcı-Otoriter Ebeveyn Tutumu	9
2.2.2. Demokratik Ebeveyn Tutumu	10
2.2.3. İlgisiz Ebeveyn Tutumu	11
2.3. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Kavramı	12
2.3.1. Ebeveyn Başarı Baskısı	13
2.3.2. Ebeveyn Başarı Desteği.....	14
2.4. Ebeveynlerin Eğitim Yönetimine Katılımı.....	16
2.4.1. Mevzuatta Ebeveynlere Verilen Görevler.....	17
2.4.2. Literatürde Ebeveynlerin Eğitim Yönetimine Katılımı	20
2.5. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon Kaynakları	22

2.5.1. İç Motivasyon	23
2.5.2. Dış Motivasyon	24
2.6. Motivasyon Teorileri	25
2.6.1. Kapsam Teorileri	25
2.6.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	26
2.6.1.2. Başarma İhtiyacı Teorisi.....	26
2.6.1.3. Çift Faktör Kuramı	27
2.6.1.4. ERG Yaklaşımı Teorisi	27
2.6.1.5. “X ve Y” - Teorisi.....	28
2.6.2. Süreç Teorileri.....	28
2.6.2.1. Amaç Teorisi	28
2.6.2.2. Eşitlik Teorisi.....	29
2.6.2.3. Beklenti Teorisi	29
2.6.2.4. Sosyal Öğrenme Teorisi	30
2.6.3. Çağdaş (Güncel) Teoriler.....	30
2.6.3.1. Öz-Yeterlik Kuramı.....	31
2.6.3.2. Motivasyon 3.0.....	31
2.6.3.3. İyi Oluş Modeli – PERMA	31
2.6.3.4. Zamansal Motivasyon Teorisi.....	32
2.6.3.5. Hedef Teorisi	32
2.6.3.6. İlişkilendirme (Yükleme Kuramı).....	33
2.7. Okul Motivasyonu.....	33
2.7.1. Okul Motivasyonunun Alt Boyutları	35
2.7.1.1. Hedef Boyutu.....	35
2.7.1.2. Performans Boyutu.....	36
2.7.1.3. Okula Bağlılık Boyutu	38
2.8. İlgili Araştırmalar	39
2.8.1. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Araştırmalar	39
2.8.2. Okul Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	41
2.8.3.Ebeveyn Başarı Baskısı - Desteği ve Okul Motivasyonu ile Benzer Konuların İncelendiği Araştırmalar	42
2.8.4.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplamak İçin Kullanılan Araçlar	49
3.3.1. KBF-“Kişisel Bilgi Formu”	50
3.3.2. EABBDÖ-“Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği”	50
3.3.3. OMÖ-“Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği”	51
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	55
BULGULAR	55
4.1. Çalışmanın Birinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular	55
4.2. Çalışmanın İkinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular	55
4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Amacıyla İlgili Bulgular	56
4.3.1. Cinsiyet.....	56
4.3.2. Sınıf	58
4.3.3. Okul Türü.....	60
4.3.4. Anne Eğitim Durumu.....	61
4.3.5. Baba Eğitim Durumu	64
4.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Amacıyla İlgili Bulgular	67
4.5. Çalışmanın Beşinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular	68
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Tartışma ve Sonuç	71
5.1.1. Birinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç.....	71
5.1.2. İkinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç	73
5.1.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç.....	74
5.1.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç.....	84
5.1.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç	86
5.2. Öneriler.....	88
5.5.1. Araştırma Uygulayıcılarına Öneriler	88

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	89
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	117



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Bilgiler	49
Tablo 3.2: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Güvenirlik Analizi	50
Tablo 3.3: OMÖ Ölçeği Güvenirlik Analizi	51
Tablo 3.4: EABBDÖ Aritmetik Ortalama Derecelendirme Tablosu.....	52
Tablo 3.5: OMÖ Aritmetik Ortalama Derecelendirme Tablosu.....	52
Tablo 3.6: Verilerin Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	53
Tablo 4.1: EABBDÖ' nün Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....	55
Tablo 4.2: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 4.3: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.5: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları	60
Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları	61
Tablo 4.9: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 4.10: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 4.11: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 4.11: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	65
Tablo 4.12: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 4.13: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Okul Motivasyonu Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.14: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	69

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- SPSS : (Statistic Packets For Social Scienes) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
- EABBDÖ : Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği
- OMÖ : Okul Motivasyonu Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okulun paydaşları arasında ve yönetim yapısında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personellerin yanında velilerde yer alır (Bursalıoğlu, 1982: 36). Etkili bir okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların iş birliğiyle gerçekleşmektedir. Anne-baba katılımı okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri destekleyen ve öğrencinin akademik olarak başarılı olmasında önemli bir etkidir (Balcı, 1988: 21-30).

Anne-babalar, öğrencilere öğretmenleri tarafından verilen görevleri yerine getirebilmeleri için evde uygun koşulları (ortam, zaman, imkân) sağlayarak, evde derslerine yardım ederek, görevlerini-ödevlerini yerine getirmeleri için gerekli kontrolü sağlayarak ve diğer ihtiyaçlarını karşılayarak destek verebilirler aynı zamanda sınıf-okul etkinliklerine katılarak hem kendi çocuklarının hem diğer çocukların eğitimine destek olabilirler (Cotton & Wikelund, 1989: 2). Ev ortamı, evdeki olanaklar, ebeveynler ve okul arasındaki iş birliğinin yanında ayrıca ebeveynlerin çocukların eğitimi hakkında sahip oldukları bilgi öğrenci başarısını önemli derecede etkilemektedir (Kaya ve Bacanlı, 2016: 410-423). Anne-babalar okulla etkin bir iletişim kurarak, okulda yapılan etkinliklere katılım sağlayarak çocuklarının okul motivasyonuna ve okul başarısına olumlu katkı sağlayabilirler (Çelenk, 2003: 28) Buna karşın ebeveynler çocukları kısıtlayarak, çocukları üzerinde psikolojik baskı kurarak ve yeteneklerinin üstünde beklentiler içine girerek motivasyon ve başarılarını olumsuz da etkileyebilirler (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021: 1477-1479). Ebeveynlerin çocuklarına ceza vermeleri, akranlarıyla karşılaştırmaları gibi tutum ve davranışları da başarı baskısı oluşturmaktadır ve çocukların okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Ciciolla vd., 2017: 1057-1075; Conner, Pope ve Galloway, 2010: 54-58).

Okulda ve okul dışında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında öğrencilerin okul başarılarını desteklemek için öncelikle öğrenciler motive edilmelidir. Bu

doğrultuda öğrencilerin motivasyonlarının devamlılığını sağlamak için motivasyon araçlarının kontrolü ve etkili kullanımı önemli hale gelmektedir. Çünkü motivasyon öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli etkenlerden biridir (Akbaba, 2006: 343). Motivasyon hedefe yönelik davranışı başlatan ve devamını sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Motivasyon öğrenci başarısına olumlu katkı sağlamakla birlikte disiplin sorunlarının azalmasına da olumlu katkı sağlamaktadır. Motivasyon düzeyi ayrıca öğrencilerin okula yönelik duygularını (okulda sevme, okulda mutlu olma) da etkilemektedir (Öncü, 2004: 169). Motivasyon ayrıca devamsızlık, derslere karşı ilgisizlik ve düşük başarı gibi olumsuzlukların ortaya çıkmasına da engel olmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011: 26-44). Ancak belirlenen hedeflerin okulda ve evde kazandırılması sürecinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler yeterli düzeyde motivasyona sahipken bazı öğrencilerin motivasyonu düşüktür (Akbaba ve Aktaş, 2005: 19-42; Akbaba, 2006: 343-361). Öğrencilerin başarısını desteklemek üzere bu motivasyon araçlarının (içsel ve dışsal) idareci, öğretmen ve ebeveynler tarafından doğru ve etkili şekilde kullanılmalıdır. Okul dışında ise bu sorumluluk tamamen ebeveynlere kalmaktadır.

Anne-babalar da okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler gibi eğitimin en önemli paydaşlarından biridir. Eğitim sisteminin ve öğrencilerin başarısı için paydaşların birlikte çalışması gerekir. Bu iş birliğinin tam anlamıyla gerçekleşmesi için ebeveynlerin eğitim süreçlerine etkin katılımı sağlanmalıdır (Çuhadar, 2020: 374-404).

1.1.Problem Durumu

Eğitim, sadece okulda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bir süreç değildir. Okul ve anne-babaların, çocukların yetiştirilmesiyle ilgili amaçları benzerdir ve bu amaçları gerçekleştirmek için çalışırlar. Öğrenciler birçok eğitsel ve öğretimsel çalışmayı anne-babasının yanında ve okul dışındaki çevresinde tamamlamaktadır (Celep, 2008: 87-105; Çalık, 2007: 124-126). Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı ve etkisi önemlidir. Ebeveynler çocuklarını motive etmek ve başarısını artırmak için destek olabilecekleri gibi baskı da yapabilirler. Ebeveyn başarı baskısı, çocukların daha başarılı olması için ebeveynlerinin onları zorlamasıdır(Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021: 1478). Ebeveynler tarafından çocuklar için gerçekçi olmayan hedefler belirlenmesi,

gereğinden fazla çalışıp bu hedefleri gerçekleştirmeleri için zorlanmaları, kardeşleri ve arkadaşlarıyla kıyaslanmalarını çocukların motivasyon ve başarıları düşürmektedir. Buna karşın çocukların güvenmeleri, çocuklarını bağımsız ve başarılarını ödüllendirmeleri, çalışmalarına destek olmaları ve uygun ortam sağlamaları ise başarı desteği sağlamaktadırlar (Kapıkıran, 2016: 64; Haspolat ve Yalçın, 2022: 3415-3417). Satır (1996:83-84) yapılan çalışmada anne-babaları tarafından desteklenen; ders çalışma ortamları düzenlenen, başarıları övülen, başarısız olduklarında yeniden çalışmaya motive edilen çocukların okul başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin isteyerek okula devam etmesi ve başarılarının artırılmasında en önemli kavramlardan biri okul motivasyonudur. Okul motivasyonu, öğrencilerin okulu sevmesine ve okula devamına katkı sağlayan, ayrıca öğrenci olmaktan kaynaklanan sorumlukların yerine getirilerek akademik başarının artırmasına katkı sağlayan gücü ifade etmektedir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298). Yapılan çalışmalarda anne-babaların okulla iş birliği yapmasının öğrencinin motivasyonunu ve okul başarısını pozitif etkilediği sonucuna ortaya ulaşılmıştır (Çelenk, 2003: 28). Wentzel ve Wigfield (2009: 1-9) göre ebeveyn desteği öğrencilerin akranlarıyla iyi ilişkiler kurmasına katkı sağlamakta ve motivasyonlarını artırmaktadır. Deci ve Ryan, (2000: 68-78) anne-baba tarafından verilen desteğin, çocukların akademik başarılarını ve sınıf performanslarını artırdığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere ebeveynlerin baskı ve desteğinin eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun sağlanmasında etkisi önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada ebeveyn baskısı ve desteğinin ortaokul öğrencilerinin motivasyonu üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilecek bulguların, öğrencilerin okul motivasyonunu artırmak için ebeveynlerin etkin desteğini sağlamak açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin etkilerini bilmek genel anlamda eğitimin ve eğitim yönetiminin en önemli paydaşlarından olan anne-babaların eğitime olumlu yönde katkılarını artırmak için yapılacak çalışmalarda da yol gösterici olacaktır. Bu çalışmanın problemi “*Ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisi var mıdır?*” şeklindedir.

1.2.Amaç

Bu çalışmayla öğrenci görüşlerine göre; ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonu üzerindeki yordama düzeyini incelemek amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara (alt amaçlar) cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerce algılanan ebeveyn başarı baskısı ve desteği ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin okul motivasyonu ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu düzeyleri; cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi ve okula göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile öğrencilerin okul motivasyonu arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Ebeveyn başarı baskısı ve desteği öğrencilerin okul motivasyonunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrencilere yardım ederek onların hem kişisel amaçlarına ulaşmalarını hem yaşadıkları toplum için yararlı insanlar olmalarını sağlamak eğitimin esas amacıdır. Eğitim ve çocuklarının hedeflerine ulaşabilmesinde çocukların bireysel özelliklerinin yanında anne-babalar en önemli etkenlerdendir (Şahan, 2021: 369). Ebeveynlerin eğitime katılımı, öğrenciyi desteklemesi öğrencinin bütün yönleriyle gelişmesini; öğrencinin motivasyonunun, performansının ve akademik başarısının artmasını sağlar (Argon ve Kıyıcı, 2012: 85-95). Anne-babalar okulda verilen eğitimi desteklemezse okulda verilen eğitimin başarılı olması zordur. Anne-babaların çocukların başarılı olması için onlara destek olması ve okulla iş birliği yapması gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002: 12). Ebeveyn desteği olmadığında öğrencilerde davranış sorunları, okul başarısızlığı, motivasyon düşüklüğü, okul ve derslere karşı isteksizlik, duygusal olarak yalnız hissetme gibi problemler yaşanmaktadır. Anne-babaların öğrenci motivasyonunu destekleyecek karar ve çalışmalara katkı sunmaları ise öğrencilerin okul motivasyonu ve başarısını olumlu etkiler (Bayrakçı ve Dizbay, 2013: 98-112). Motivasyon öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme performansını olumlu etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014: 1). Öğrencilerin

okul motivasyonundaki artış olumlu sınıf ve okul ikliminin oluşmasına da katkı sağlar (Öncü, 2001: 159-182). Çocuklar için gerçekçi olmayan hedefler belirlemek, ders çalışmalarını sağlamak için ya da başarısız olduklarında cezalandırmak, akran ve kardeşleriyle kıyaslamak başarı baskısı oluşturarak çocukların motivasyon ve başarısını olumsuz etkilemektedir (Ciciolla vd., 2017: 1057-1075). Bunun yanında başarı baskısı sadece çocukların başarısı üzerinde olumsuz etki göstermez aynı zamanda psikolojik ve sosyal olarak da etkilemektedir (Kapıkıran, 2016: 65). Ebeveyn başarı baskısı başarılı öğrencilerde stres, endişe ve depresyon gibi bazı psikolojik problemlere de sebep olmaktadır (Haspolat, 2021: 104-105).

Yapılan literatür taramasında ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonuna etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği aynı şekilde okul motivasyonunun farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği yani çalışmamızın değişkenlerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği: Ebeveyn akademik başarı baskısının lise öğrencilerinin okul tükenmişliğine etkisi (Tatlı ve Atmaca, 2023), ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile güdülenme (Kapıkıran, 2016), ebeveyn başarı baskısının ve desteğinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna etkisi (Sontur, Bilgili ve Öğüt, 2021), ilköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımları (Argon ve Kıyıcı, 2012), öğrencinin motivasyon ve okul başarısında aile faktörü (Dam, 2008), şiiirle-psiko-eğitimin okul motivasyonuna etkisi (Ünal, 2022), okula bağlanma ve okul motivasyonu arasındaki ilişki (Yaşar, 2019), ebeveynlerin sergilediği tutum ve davranışların ergenlerin okul motivasyonuna etkisi (Peker ve Kağızmanlı, 2018), lise öğrencilerini motive eden etkenler ve karar verme yöntemleri (Aktaş, 2016), ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı ile arkadaş ilişkisi ve motivasyon arasındaki ilişkiler (Yaşar, 2019), ortaokul öğrencilerinin sosyal çevrelerinden aldıkları desteğin motivasyonlarına etkisi (Tulunay Ateş, 2012), ilköğretim öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen değişkenler (Altun ve Yazıcı, 2010) vb. çalışmalar yapılmıştır ancak çalışmamızın değişkenlerinin birbiriyle ilişkisinin incelendiği; ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonuna etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler dikkate alınarak eğitim ve eğitim yönetiminin en önemli paydaşlarından olduğu belirtilen ebeveynlerin eğitim sürecine daha doğru ve etkin katılımının sağlanması için öncelikle eğitimin öznesi olan çocukların ebeveyn tutum

ve davranışlarından nasıl etkilendiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Elde edilecek verilerle ebeveynlerin sürece daha doğru ve etkin katılımı sağlamak için ebeveynlere yönelik çalışmaların planlanmasına; sonrasında ise eğitim yönetiminin diğer paydaşları ve ebeveynlerin birlikte öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmaya yönelik yapacakları çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu sebeple bu araştırma özgündür. Bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisi var mıdır?” şeklindedir.

1.4.Varsayımlar

Öğrencilerin, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği algısının öğrencilerin okul motivasyonuna etkisini tespit etmek amacıyla faydalanılan ölçme araçlarındaki soruları samimiyetle cevapladıkları kabul edilmiştir.

Sayı olarak ve özellikleri yönünden çalışma için belirlenen ve veri toplanan örneklemin çalışma evreninin niteliğini yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında İstanbul, Küçükçekmece’de özel ve devlet ortaokullarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin Demografik Bilgiler Formu, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği ile Okul Motivasyonu Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

Araştırmada yalnızca anne-babaların başarı baskısı ve desteğinin ortaokul öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Ebeveynlerinin ikisini de kaybetmiş öğrenciler çalışma kapsamı dışında kalmıştır.

1.6.Tanımlar

Ebeveyn: Çocuğun anne ve babasıdır (TDK, 2024).

Ortaokul Öğrencisi: İlköğretim kurumlarının 4 yıllık ilköğretim kademesinden sonra gidilen dört yıl süreli ve zorunlu olan ortaokullar da eğitim öğretim gören öğrencilerdir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Başarı Desteği: Başarı desteği; anne-babaların çocuklarına güvenmeleri, çocuklarının kendi yetenekleri ölçüsünde elde ettikleri başarıları ödüllendirmeleri ve başarılarını artırmak için uygun imkan sağlamalarıdır (Kapıkıran, 2016: 64).

Başarı Baskısı: Ebeveynlerin kendi beklentileri ölçüsünde başarılı olması için çocuklarına yaptığı zorlamalardır (Kapıkıran, 2016: 64)

Okul Motivasyonu: Okul motivasyonu, öğrencilerin okulu sevmesine ve okula devamına, ayrıca öğrenci olmaktan kaynaklanan sorumlukların yerine getirilerek akademik başarının artırmasına katkı sağlayan kuvvettir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 293-312).



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ebeveyn, eğitim yönetimi kavramları ve eğitim yönetiminin paydaşlarından ebeveynlerin eğitim yönetimi çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarına yer verilen ebeveynlerin eğitim-okul yönetimine katılımının yasal zeminini oluşturan mevzuat ile ebeveyn katılımıyla ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Aynı zamanda ebeveyn başarı baskısı ve ebeveyn başarı desteği açıklanmaya çalışılmış; başarı baskısı ile başarı desteğinin arasındaki farklılar belirtilmiştir. Motivasyon, motivasyon türleri, okul motivasyonu kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramsal açıdan motivasyonla ilgili kapsam teorileri, süreç teorileri ve çağdaş teoriler ele alınmış ve incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili yapılmış ve alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Ebeveynlik Tanımı

Eğitim hizmetlerinin istenilen şekilde yürütülmesi için tüm paydaşların eşgüdüm halinde çalışması gerekir. Çünkü eğitim paydaşlarının iş birliği yaparak yerine getirmeleri gereken çok sayıda yönetim ve eğitim görevi vardır. Eğitimin önemli paydaşlarından anne-babaların da eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecine katılımı önemlidir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde, ebeveyn sözcüğü “anne ve baba” olarak tanımlanmıştır. Ebeveyn aile bütünü içinde anne-babadan oluşan aile alt sistemidir. Ebeveynler çocuğun psikolojik, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen sistemin bir parçasıdır. Ebeveynlik rolüne; doğum, evlat edinme ya da üvey anne-babalık yoluyla sahip olunabilir (Santrock, 2012: 65). Ebeveynler çocukların her türlü ihtiyaçlarının karşılanarak yetiştirilmesinden sorumlu kişilerdir (Southam-Gerow, 2014-85-97).

Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında ebeveyn kavramının tanımı yapılmamıştır ancak ebeveynliği de kapsayan “veli” kavramı tanımlanmıştır. Ortaöğretim kurumları

yönetmeliği 34. Maddesine göre veli: “öğrencinin annesi, babası veya yasal yükümlülüğünü üstlenen kişi” şeklinde tanımlanmıştır. Yine aynı yönetmeliğe göre veli, öğrencinin eğitim-öğretiminden birinci derecede sorumludur (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Çocuğun her yönüyle yetiştirilmesinden sorumlu olan ebeveynlerin çocuğun eğitimiyle ilgili de görevleri ve yerine getirmeleri gereken sorumluluklar vardır. Bu durum MEB yönetmeliklerinde de dikkate alınmış ve düzenlenmiştir.

2.2. Ebeveyn Tutumları

Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumlar çocukların okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde onlar üzerinde baskı oluşturabilir ya da onlara destek sağlayabilir. Dolayısıyla anne-babalar çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlarıyla çocuklarının motivasyon ve okul başarısı üzerinde etkili olabilirler (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021: 1477-1479). Ebeveynlerin kendi hayat tarzları, prensipleri, çocuk yetiştirmekle ilgili sahip oldukları bilgiler ve hedefleri çocuklarını yetiştirirken ki tutumları üzerinde etkili olmaktadır. En genel bakış açısıyla ebeveyn tutumları: otoriter, ilgisiz ve demokratik ebeveyn tutumları olarak sınıflandırılmaktadır (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012: 209).

2.2.1. Baskıcı-Otoriter Ebeveyn Tutumu

Baskıcı ebeveyn tutumuna sahip ebeveynler çocukların hayatını kendi aldıkları kararlar ve belirledikleri hedefler doğrultusunda düzenlerler (Yılmaz, 2007: 5). Çocukları için kurallar koyarlar ve koydukları kurallara katıdır. Çocukların kurallara sorgulamadan uymasını beklerler (Çağdaş ve Seçer, 2010: 141; Yıldız, 2004: 138). Çocuklarını kendi belirledikleri hedefler doğrultusunda yetiştirmeye çalışan baskıcı ebeveynler istediklerini yaptırmak için etkili bir yöntem olduğunu düşündükleri cezaya sık başvururlar (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012: 210). Kurallara uyulmadığında kısıtlama, şiddet gibi cezalar uygulamaktadırlar (Çağdaş ve Seçer, 2010: 141; Yıldız, 2004: 138). Baskıcı ebeveynler çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili de genellikle çocuklarının isteklerini dikkate almadan kendi beklentileri ölçüsünde hedefler belirleyip çocuğun gerçekleştirmesini beklerler. Bu doğrultuda çocuklarına baskı yaparlar. Ebeveynler çocukları bekleneni yapamadığında ya da yapmadığında onları

cezalandırılabilirler (Duman, 2008: 28-29). Baskı yaparak ve ceza ile korkutarak çocuklarını okula ve derslere karşı motive etmeye çalışırlar ancak çocuklar baskı ve zorlamaya tepki olarak görev ve sorumluluklarını ihmal ederler (Yılmaz, 2007: 12).

Yıldız' ın (2007: 70) yaptığı çalışmayla baskıcı ebeveyn tutumuna maruz kalan çocuklarının kaygılarının yüksek, özgüven ve başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Baskıcı tutum çocuklarda çekingenlik, korkaklık gibi özelliklerin ortaya çıkmasına sebep olmanın yanında otorite olmadığında da kuralsızlık ve saldırganlık gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Yıldız, 2004: 138). Baskıcı tutum çocuklarda davranış sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmanın yanında kişilik gelişimlerini bir bütün olarak olumsuz etkileyebilmektedir (Gökçedağ, 2001: 1).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda baskıcı ebeveyn tutumunun çocukların hem kişilik gelişimini olumsuz etkilediği hem eğitim hayatını olumsuz etkilediği söylenebilir. Ebeveyn başarı baskısı hisseden çocukların ebeveynlerinin ya baskıcı tutuma sahip oldukları ya da baskıcı tutumun bazı özelliklerini sergiledikleri söylenebilir.

2.2.2. Demokratik Ebeveyn Tutumu

Çocuklarla ilgili kararlar alınırken çocukların fikirlerinin önemsendiği, dikkate alındığı ebeveynlik tutumudur (Pekşen Akça, 2012: 1-13). Ebeveynler çocuklarına karşı duyarlıdır. Çocuklarının isteklerini dikkate alır, ihtiyaçlarını karşılar, destekler aynı zamanda onları denetlerler (Yücel, 2013: 25; Yılmaz, 2007: 5). Çocuklarının kendilerini geliştirmeleri için uygun ortam ve imkân sağlarlar. Onlara destek olup cesaretlendirirler. Olabildiğince az ve gerektiğinde sınırlayıcı kurallar koyarlar ve sebeplerini çocuklarının anlayabileceği şekilde açıklarlar. (Kulaksızoğlu, 2011:119). Ayrıca çocukların kararlarını ve sosyalleşmesini desteklerler (Duman, 2008: 11-105). Çocuklarının ilgi ve isteklerini dikkate alan, fikrini önemseyen, kontrollü bir özgürlük tanıyan ve onlara rehberlik yapan demokratik ebeveynler çocuklarının eğitimi ile ilgili konularda da bu tutumu sürdürür ve çocuklarının gelişimine destek olurlar (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012: 211). Çocuklarını başarılı olması için destekleyen, düşüncelerine değer veren ve onlara saygı duyan ebeveynler onların kişilik gelişimlerini desteklerlerken gerekli kontrolü de sağlamaktadırlar (Gökçedağ, 2001:

12). Demokratik tutum başarıyı olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocukları daha başarılı olmaktadır. Demokratik ebeveyn tutumu çocukların yaratıcılık, girişkenlik ve üretkenlik gibi özelliklerinin gelişmesine de olanak sağlamaktadır (Pekşen Akça, 2012: 1-13).

Kaya, Bozaslan ve Genç (2012) çalışmasında ebeveynleri demokratik tutuma sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demokratik tutumun çocukların kişilik gelişimini de olumlu etkilediği bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilere gerekli ve doğru desteğin demokratik tutuma sahip ebeveynler tarafından sağlandığı söylenebilir. Yılmaz'ın (2007) çalışmasında çocukların okul başarısını en olumlu etkileyen ebeveyn tutumunun demokratik tutum olduğu ve demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mızrak (2018) çalışmasında akademik başarı en düşük olan öğrencilerin ebeveynlerinin, ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Demokratik anne-babaların çocuklarını motive ettiğini, başarılı olmaları için onlara destek sağladığını; baskıcı tutuma sahip anne-babaların ise baskı yaparak çocuklarının başarılı olmasını sağlamaya çalıştıklarını tespit etmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda demokratik tutuma sahip ebeveynler çocuklarının istek ve hedeflerini dikkat alıp desteklemekte, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri için yardımcı olmaktadır. Çocuklarına kontrollü bir özgürlük tanımaktadırlar ancak onları ihmal etmemektedirler. Dolayısıyla çocukların kişilik gelişimleri ve okul başarıları için en ideal ebeveyn tutumunun demokratik tutum olduğu söylenebilir.

2.2.3. İlgisiz Ebeveyn Tutumu

Ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisiz oldukları, maddi manevi istek ve ihtiyaçlarını ileri derecede ihmal ettikleri ebeveynlik şeklidir. İlgisiz ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmez, kontrol etmez ve onları kendi haline bırakırlar (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012: 210). Yani ilgisiz ebeveynler çocuklarının sağlıklı gelişimi için gerekli ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmezler (Yücel, 2013: 28). İlgisiz ebeveynlerin çocuklarının bir kısmı kendi becerileri ölçüsünde okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bir kısmı derslere karşı ilgisizlik göstermekte, devamsızlık yapmakta, görev ve sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Ayrıca kontrolsüz ve plansız yaşayan çocuklarda kötü alışkanlıklar da görülmektedir (Yaprak,

2007: 37-46). İlgisiz tutum sonucu çocuklarda okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlar ortaya çıkabilmekte ve ebeveynleri ilgilenip müdahale etmediği için olumsuz davranışlar devamlılık gösterebilmektedir (Aydemir, 2008:21). Ayrıca anne-babalar çocuklarıyla gerekli ve yeterli iletişimi kurmadığı, çocuklarının gelişimi için gerekli sevgiyi çocuklarına göstermedikleri için çocuklarda duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasında iletişim sorunları da yaşanmaktadır (Pekşen Akça, 2012: 4; Yavuzer, 2009: 33).

Yılmaz'ın (2007:119) çalışmasında akademik başarısı en düşük olan öğrencilerin anne-babalarının ilgisiz ebeveyn tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Demokratik ve baskıcı tutuma sahip anne-babaların çocuklarının ise daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin her ikisinin de olmadığı ya da az olduğu durumlarda ebeveynlerin ilgisiz ebeveyn tutuma sahip oldukları düşünülebilir.

Bu bilgiler ve incelenen çalışmalar doğrultusunda ilgisiz ebeveynler çocuklarının kişilik gelişimleri ve okul başarılarıyla yeterli ölçüde ilgilenmemektedir. Çocuklar kişilik gelişimleri ve okul başarılarıyla ilgili kendi becerileri ölçüsünde kararlar vermek durumunda kalmaktadır. İlgisiz ebeveyn tutumunun çocukların hem kişilik gelişimleri hem okul başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla çocuklar yüksek ebeveyn başarı desteği algılıyorsa ebeveynlerinin demokratik tutuma sahip oldukları; yüksek başarı baskısı algılıyorsa ebeveynlerinin baskıcı tutuma sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin başarı baskısı ve başarı desteği algılarının düşük olduğu ya da her ikisini de hissetmedikleri durumlarda ise ebeveynlerin ilgisiz tutuma sahip oldukları düşünülebilir.

2.3. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Kavramı

Anne-babalar, çocuk yetiştirme konusunda okulla benzer amaçlara sahiptirler ve bu doğrultuda çocuklarının başarısını artırmaya dönük çalışmalar yaparlar (Çalık, 2007:124-126). Anne-babalar çocuklarının başarılı olması için güvenme, ödüllendirme, uygun ortam sağlama gibi olumlu tutum ve davranışlarla destek olabilecekleri gibi (Kapıkıran, 2016: 64) yine çocuklarının başarılı olması için ceza, kıyaslama, kısıtlama gibi baskı oluşturacak tutum ve davranışlarda sergileyebilirler (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021; Ciciolla, 2017: 1057-1075; Conner, 2010: 54-58).

Anne-babalar çocuklarına destek olarak çocuklarının başarısını olumlu yönde etkileyebilirler ancak çocuklarına baskı yaparlarsa onların başarısını olumsuz da etkileyebilirler (Hill ve Tyson, 2009: 740-763).

Ortaokul öğrencileri ile ilgili yapılan araştırmada ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik motivasyon ve başarısını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu okulla ve yeni öğrenmeleri ile ilgili şeyleri anne-babaları ile paylaştıklarını ve onların düşüncelerini önemsediklerini belirtmişlerdir (Deslandes ve Cloutier, 2002: 220-232). Ebeveynler evde çocukları için ortam ve imkanlar oluşturarak, okulla etkili bir işbirliği yaparak, okula ve okul etkinliklerine katılarak çocuklarına destek olabilirler ayrıca anne-babaların çocukların eğitimi hakkında sahip oldukları bilgi de öğrenci başarısını önemli derecede etkilemektedir (Kaya ve Bacanlı, 2016: 410-423). Anne-babalar okulda verilen eğitimi desteklemezse okulda verilen eğitimin başarılı olması zordur. Okul ve anne-babaların çocukların motivasyonlarının artması ve başarılı olması için iş birliği yapması gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2001: 12). Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda ebeveynlerin çocukların evdeki öğretileri olduğu ve çocukların okulda öğrendiklerinin ebeveynler tarafından desteklenebileceği gibi bozulabileceği de söylenebilir. Bu sebeple ebeveynlerin öğrenci ve eğitim üzerindeki etkilerinin çok önemli olduğu söylenebilir.

2.3.1. Ebeveyn Başarı Baskısı

Ebeveynlerin kendi beklentileri ölçüsünde başarılı olması için çocuklarına yaptığı zorlamalardır (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021: 1478). Anne babaların çocuklarından gereğinden fazla çalışmalarını istemeleri, yüksek notlar beklemeleri, çocuklarına gerçekçi olmayan hedefler koyup gerçekleştirmelerini beklemeleri, çocuklarını kardeşleriyle ya da diğer çocuklarla karşılaştırmaları ve çocuklarının başarılarını sürekli yetersiz bulmaları gibi baskı ve zorlama şeklindeki olumsuz tutum ve davranışlardır (Kapıkıran, 2016: 64; Haspolat ve Yalçın 2022: 3415-3417). Çocuklardan yeteneklerinin üstünde beklentiler, psikolojik baskı ve kısıtlama; başarı baskısının boyutları olarak belirtilmiştir. Kısıtlama, başarı için çocukların ders çalışmak dışındaki faaliyetlerini sınırlamaktır. Psikolojik baskı ebeveynlerin başarı için korkutma, suçlama, kıyaslama şeklindeki davranışlarıdır. Yüksek beklentiler ise

çocuklardan kapasitesinin üzerindeki beklentileridir (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021: 1477-1479).

Çocuklardan yeteneklerinin üstünde başarı bekleme, ceza verme, akranlarıyla karşılaştırma gibi tutum ve davranışlar başarı baskısı oluşturmaktadır ve çocukların okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Ciciolla, 2017:1057-1075; Conner, 2010: 54-58). Yapılan çalışmada anne-babalarının tutum ve davranışlarını baskı olarak hisseden öğrencilerin okul başarısının düştüğü tespit edilmiştir (Bronstein, Gnsburg ve Herrera, 2005: 559-575).

Bunun yanında başarı baskısı sadece çocukların başarısı üzerinde olumsuz etki göstermez aynı zamanda psikolojik ve sosyal olarak da etkilemektedir (Kapıkıran, 2016: 65). Ebeveyn başarı baskısı başarılı öğrencilerde de stres, endişe ve depresyon gibi bazı psikolojik problemlere sebep olmaktadır (Haspolat, 2021: 104-105).

Bozdağ (2022), Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021) yaptıkları çalışmada ebeveyn başarı baskısının çocukların motivasyonunu düşürdüğünü, Kapıkıran da (2016) yaptığı çalışmada ebeveyn başarı baskısının öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilediğini bulmuştur.

Ebeveyn başarı baskısının çocuklara etkisiyle ilgili yapılan ve yukarıda incelenen çalışmalar doğrultusunda; ebeveyn başarı baskısının çocukların motivasyon ve başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğu ayrıca çocukların sosyal ve psikolojik sorunlar yaşanmasına sebep olduğu söylenebilir.

2.3.2. Ebeveyn Başarı Desteği

Anne-baba desteği çocukların motivasyonunda ve okulda başarılı olması için en önemli etkenlerdendir (Wentzel, 2009: 1-9; Bempechat ve Shernoff, 2012: 315-342). Başarı desteği; anne-babaların çocuklarına güvenmeleri, çocuklarının kendi yetenekleri ölçüsünde elde ettikleri başarıları ödüllendirmeleri ve başarılarını artırmak için uygun ortam-imkan sağlamalarıdır (Kapıkıran, 2016: 65). Jeynes'e (2007: 82-110) göre de ebeveyn desteği, çocukların okul başarısı için okul ve ebeveynler arasında etkili iletişim kurulması ve ebeveynlerin çocuklarını desteklemek için yaptıkları çalışmaların tamamıdır. Cotton ve Wiklund (1989: 2) göre ebeveynler çocuklarının okul başarısını desteklemek için evde uygun koşulları (ortam, zaman) sağlayarak,

derslerine yardım ederek, onları takip ederek ve diğer ihtiyaçlarını karşılayarak destek verebilecekleri gibi okulda eğitim öğretimi geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalara ve sınıf-okul etkinliklerine katılarak çocukların eğitimine destek olabilirler.

Öğrencinin anne-babasından yeterli desteği alması kendini yeterli hissetmesini sağlarken aynı zamanda akranlarıyla iyi ilişkiler kurmasına katkı sağlamakta, derslere ilgisini, başarılı olmak için vereceği çabayı ve motivasyonunu artırmaktadır (Wentzel, 2009: 1-9; Bempechat ve Shernoff, 2012: 315-342). Ebeveynlerin çocukların ilgi ve hedeflerini dikkate alarak eğlenceli öğrenme seçenekleri oluşturması da onların motivasyonlarını artırmakta ve öğrenmeye destek olmaktadır (Garn ve Jolly, 2013: 9). Çocuklarıyla ilgili anne-babalar çocuklarıyla kurdukları doğru iletişim de sayesinde çocuklarını motive etmektedir ve bu durum çocukların okul başarısını olumlu etkilemektedir (Akay ve Karadağ, 2019: 31-61). Anne-babalar evde kitap okuma gibi etkinlikler yaparak da çocuklarına alışkanlık kazandırabilirler. Bu şekilde de çocuklarını özendirebilirler (Uçgun, 2013: 354-362). Anne-babaları tarafından ders çalışma ortamını düzenlenen, başarıları övülen, başarısız olduklarında yeniden çalışmaya motive edilen çocukların okul başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Satır, 1996: 83-84). Ali'nin (2016: 6-9) ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ile ilgili yaptığı araştırmayla da aile desteğinin öğrencilerin okul başarısını olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Anne-baba desteği çocukların okula bağlanmalarını aynı zamanda akademik başarılarını olumlu etkilemektedir (LeCroy ve Krysik, 2008: 203). Anne-babaların çocuklarının öğrenmelerine destek olması onların okulda yapılan etkinliklere katılımını ve başarıma çabalarını da artırmaktadır (Jelas, Azman ve Ahmad, 2016: 221-240). Aynı zamanda psikolojik olarak da çocukları olumlu etkileyip olumsuz davranışlara karşı koruyarak okul başarısını olumlu etkileyebilmektedir (Paslanmaz, 2019: 39).

Yukarıda belirtilen çalışmalarda olduğu gibi literatürde ebeveyn desteğinin öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını olumlu etkilediğini rapor eden çalışmalar bulunmaktadır (Tunç, 2023; Bozdağ, 2022; Gülbetekin ve Tunç, 2022; Sontur, Bilgili ve Öğüt, 2021; Kapıkıran, 2016; Başar, 2001). Şahan (2021) ve Çelenk (20003) ise çalışmalarında veli desteğinin öğrencilerin performansını artırdığını, Tulunay Ateş (2016) ebeveyn desteğinin çocuklarının hem iç hem dış motivasyonunu olumlu etkilediğini, Sarıer (2016) çalışmasında öğrenci başarısını artıran en önemli değişkenlerden birinin de ebeveyn desteği olduğunu, Aydemir (2008) çalışmasında

velilerin çocuklarının ödev, proje ve performans ödevlerine yardım etmesinin öğrenci performansını önemli ölçüde artırdığını bulmuştur.

Ebeveyn başarı desteği ile öğrencilerin okul motivasyonu ve başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların ışığında başarı desteğinin öğrencilerin motivasyon ve başarılarını artırdığı aynı zamanda öğrencileri psikolojik olarak olumlu etkileyerek onları olumsuz davranışlara karşı koruduğu söylenebilir.

2.4. Ebeveynlerin Eğitim Yönetimine Katılımı

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda eğitimin paydaşı olan insanlardan, diğer imkan ve olanaklardan verimli şekilde yararlanılmasını sağlar (Aslanargun, 2007: 195-212). Eğitim yönetiminin amacı eğitimin sisteminin içerisindeki bütün örgütlerin, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik koordineli ve etkili şekilde yönetilmesidir (Ilgar, 2005: 14). Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için araç, gereç, zaman, sermaye ve insan gücünün doğru şekilde kullanılmasıdır (Okutan, 2012: 1).

Ebeveynler, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle birlikte eğitimin en önemli paydaşlarındandır. Bütün olarak eğitim sisteminin özelde öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için paydaşların birlikte çalışması gerekmektedir. Bu iş birliğinin tam anlamıyla sağlanması ise ebeveynlerin de yönetsel karar ve uygulamalara katılması ile sağlanabilir (Çuhadar, 2020: 374-404). Okulun çocukların eğitiminde başarılı olması için mutlaka anne-babaların desteğine ihtiyacı vardır (Yıldım ve Dönmez, 2008: 98-115). Çocukların başarısını destekleyen okul yönetimi ebeveynlerin de karar alma sürecine katılımıyla mümkündür (Şişman vd., 2010: 167-182).

Etkili bir okulda eğitim-öğretim faaliyetleri okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların iş birliğiyle gerçekleşmektedir. Anne-baba katılımı okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri destekleyen ve öğrencinin akademik olarak başarılı olmasında önemli bir etkidir (Balcı, 1988:21-30). Çocukların eğitimlerini etkileyen en önemli etkenlerden olan ebeveynlerin katılımı bir bütün olarak okulların başarısı için de gereklidir (Comer ve Hevnes, 1991: 271-277).

Ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine katılımı ile ilgili yapılan araştırmalarda ebeveynlerin eğitim sürecine ve eğitim yönetimine katılımıyla ilgili; okulu

geliştirmeye dönük yeniden tasarlama, yenilikleri değerlendirme ve uygulama sürecine katılma gibi görevleri vardır (Lawson, 2003: 77-133).

Ebeveynlerin eğitim yönetimine katılımın ele alındığı çalışmaların sonuç ve değerlendirmelerine bakılarak ebeveynlerin eğitime-okula katılımının öğrenciler için başarı desteği oluşturduğu, onları motive ederek başarılarını artırdığı bu sebeple eğitime ebeveyn katılımını sağlamanın gerekli ve önemli olduğu söylenebilir.

2.4.1. Mevzuatta Ebeveynlere Verilen Görevler

Bu bölümde incelenen yönetmelik ve yönergeler eğitim sürecine veli-ebeveyn katılımının yasal zeminini oluşturmaktadır. Bu yönetmelik ve yönergeler ortak amacı eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmek, okul ve öğrenci başarısını artırmaktır. Verilen yönetmelik ve yönergelerde düzenlenen bazı durumlarda ebeveynler okul yöneticilerinden biri olmakta ve eğitim sürecinde söz sahibi olmaktadır (Çuhadar, 2020: 374-404). Mevzuatta veliye-ebeveynlere verilen görev ve sorumluklar öğrenci okul motivasyonunu sağlamaya ve okul başarısını artırmaya yöneliktir (Bayrakçı ve Dizbay, 2013:98-112). Bu bölümde de yönetmelik ve yönergelerin maddeleri içinden özellikle öğrenci motivasyon ve başarısını artırmaya yönelik velilere-ebeveynlere görev ve sorumluluk veren madde, fıkra ve bentlere yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve eğitim kurumlarında okul-aile birliklerinin yapısı, görev, sorumluluk ve yetkilerin düzenlenmiştir. Bu yönetmeliğin 5. Maddesine göre okul-aile birliğinin kuruluş amacı; okul ve veli arasında bütünleşmeyi ve iş birliğini sağlamak, okulda eğitim ve öğretimi geliştirecek faaliyetleri desteklemek, maddi imkânı olmayan öğrencilere destek olmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Yönetmelikte okul-aile birliğinin görev ve yetkileri yönetmelikte şöyle belirtilmiştir; Çocukların Türk milli eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi, öğrencilerin motivasyon ve başarılarının artırılması için okulla iş birliği yaparak kurs, sınav, seminer çalışmalarına; tiyatro, müzik, spor, gezi ve kermes etkinlikleri yapılmasına destek olmak. Ders etkinlikleri için araç gereç temin etmek, okulda sosyal kültürel etkinlikler düzenlemek, maddi-manevi desteğe ihtiyacı olan çocuklara destek olmak,

eğitimi geliştirmek için yapılan bütün çalışmalara destek olmak (Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2012).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Kurumlarını Yönetmeliğinin 17 maddesinde; “Eğitim öğretim sürecinde her öğrencinin bir velisi bulunur. Öğrenci velisi öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir” ve öğrencinin her türlü içinde veli birinci derece yetkili ve sorumludur ibaresi yer almaktadır. Yönetmelikte düzenlenen, okul ve öğrenci başarında etkili kurullardan biri olan Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu’nun görevleri yönetmeliğin 58. Maddesinde şöyle belirtilmiştir; okulda düzeni sağlamak, başarılı öğrencileri ödüllendirmek, rehberlik servisiyle iş birliği halinde uyum sorunu yaşayan öğrencilerin sorunlarını çözmek ve davranış sorunlarını çözmeye yönelik çalışmalar yapmak bu doğrultuda velilerde de iş birliği yapmak. (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Aynı yönetmelikte düzenlenen şube Öğretmenler Kurulu ile ilgili, yönetmeliğin 36. maddesinde eğitim-öğretim sürecini geliştirmek, okul ve öğrenci başarısını desteklemek için gerek görölmesi durumunda velilerinde kurul toplantılarına davet edilebileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin okulda yapılacak Sosyal Etkinliklerle ilgili 18. Maddesinde; kulüp ve topluma hizmet etkinlikleri, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler, geziler ve törenler öğretmen öğrenci ve veli katılımıyla yapılır ifadesi yer almaktadır. Yönetmelikte öğrencilerin spor eğitimi almaları için fırsatlar sunulması ve okullarda sporun geliştirilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin katılımıyla okullarda spor kulüpleri kurulabileceği hükme bağlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Aynı yönetmeliğe göre okul-aile birliğinin seçeceği bir temsilci davranış problemlerinin görüşüldüğu, gerekli önlemlerin alındığu disiplin kurulu çalışmalarına da katılır.

Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde Sosyal Etkinlikler Kurulu’ nun görevleri ve sosyal etkinlikler yapılırken uyulacak ilkeler düzenlenmiştir. Yönetmeliğin 5. maddesinde “Sosyal etkinlik çalışmalarında; öğrencilerin gelişim seviyeleri, ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.” İbaresine yer verilmiştir. Yönetmeliğin 6. Maddesine göre velilere de görev verilen Sosyal Etkinlikler Kurulun’ nun okul-

öğrenci başarısını desteklemeye yönelik görevleri şöyledir; kurul eğitimi desteklemek için sosyal etkinlikleri, belirli günlerde yapılacak etkinlikleri planlar ve yerine getirilmesi için öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlarla iş birliği yapar. Planlamalar yaparken ortaya çıkan yeni gelişmeleri, istek ve ihtiyaçları dikkate alır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2017).

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile kurulan ve üyeleri arasında velilerin de yer aldığı Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonun görevleri Yönetmeliğin 30 maddesine göre şunlardır: Sorunları inceleyip çözmek, eğitsel ve mesleki rehberlikle ilgili çalışmalar yapmak, eğitsel amaçlara yönelik yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci arasında sağlıklı iletişim ve iş birliği için çalışmalar yapmak (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Özel eğitim yönetmeliği ile Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve komisyonlarına veli katılımının yasal zemini oluşturulmuş ve velinin de yer aldığı kurul ve komisyonlara öğrenci motivasyon ve başarısını sağlamaya yönelik; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak eğitim sürecini planlamak, ilgili kurum ve kişilerle iş birliği yapmak, eğitim ortamını düzenlemek, araç-gereç sağlamak gibi görevler verilmiştir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Öğrencilerin yeteneklerinin, ilgilerinin ve isteklerinin ortaya çıkarılması ve özelliklerine uygun bölümlere girebilmeleri için rehberlik çalışmalarının yapılması, öğrencilere mezun olduktan sonraki hedeflerini belirlemeleri ve hedeflerine ulaşmaları için destek olunması, öğrencilerin doğru meslek belirleyerek kariyerlerini doğru planlamaları için bilgilendirilmesi, mesleklerin önemini anlatılması ve meslek eğitimi ile ilgili konular hakkında okul ve sınıfta etkinlikler planlaması amacıyla kurulan Tanıtım, Mezunları İzleme, İstihdam, Mesleki Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Komisyonuna da veli katılımı yönetmelikte düzenlenmiş, veliye de görev verilmiştir (Tanıtım, Mezunları İzleme, İstihdam, Mesleki Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Yönergesi).

Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde ilgili kurucunun istemesi halinde okul-aile birliği kurulabileceği belirtilmiştir. Yine okullarda Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında velilerin de katılımıyla etkinlikler yapılabileceği belirtilmiştir (MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

Mevzuata bakıldığında ebeveynlerin eğitim yöneticilerinden biri olarak kabul edildiği bu doğrultuda kurul ve komisyonlarda görevler verildiği görülmektedir. Ayrıca eğitimin ve eğitim yönetiminin en önemli paydaşlarından kabul edilen ebeveynlere mevzuatta verilen görevlere bakıldığında bu görevlerin öncelikle öğrenci motivasyonu sağlamaya dolayısıyla öğrenci okul başarısını artırmaya yönelik görevler olduğu söylenebilir.

2.4.2. Literatürde Ebeveynlerin Eğitim Yönetimine Katılımı

Yönetime katılma, bir örgütün paydaşı olan, örgütle etkileşim halinde olan kişilerin tamamının kararların alınması sürecine katılması; kararlar üzerinde tartışmaları, düşüncelerini paylaşmaları ve kararları birlikte almalarıdır (Vural, 1989: 54). Eğitime ve eğitim yönetimine katılım ise ebeveynlerle okul arasındaki çok yönlü etkileşimdir. Karşılıklı ve çeşitli konularda birbirlerini etkilemeleri söz konusudur (Epstein ve Sanders, 2002: 414-415).

Çuhadar'ın (2020) yaptığı çalışmada velilerin okuldaki eğitim faaliyetlerine katılımını düzenleyen mevzuat ve eğitime veli katılımını inceleyen çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmada mevzuatla birlikte velilerin okul yönetimine katılımı ile ilgili 4 tez ve 9 makale incelenmiştir. Mevzuattaki 39 madde velilerin okul yönetimine katılımını düzenlemektedir. (Çuhadar, 2020: 374-404).

Kartal (2008) da çalışmasında velinin okul yönetimine katılımını incelemiştir. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okulların yönetmeliklerinde velilerin eğitime katılımın nasıl düzenlendiği ele alınmıştır. Yönetmelik-yönergelerdeki hükümlerin 14'ü kurul üyeliği, 13'ü alt kurul-komisyon, üyeliği, 5'i okul yönetimine öneri-görüş belirtme, 7'si okul yönetimine yardımcı olmakla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Mevzuattaki hükümler ebeveynlerin karar alma süreçlerine, değerlendirme toplantılarına ve öğretim süreci hakkında fikir belirterek okul yönetimine katılabilecekleriyle ilgili düzenlemeleri içermektedir (Kartal, 2008: 23-30)

Keçeli-Kaysılı (2008) anne-baba katılımın akademik başarıya etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada alanyazın taraması yapmıştır. Çocuklar anasınıfına ve ilkokula giderken ebeveynlerin daha fazla katılım gösterdiğini üst kademelere (ortaokul-lise) çıkıldıkça katılımın azaldığını ayrıca anne-baba eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak ebeveyn katılımının arttığını tespit etmiştir.

Çalışkan ve Ayık (2015) okul aile birliğinin önemini, velilerle iletişim ve iletişimde yaşanan sorunları incelediği çalışmasında veliler ve okul arasında işbirliğinin aratmasına bağlı okul-aile birliğinin daha işlevsel hale geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu şekilde çocukların eğitimin daha nitelikli hale geleceği yorumu yapılmış ve velilerle daha iyi iletişim kurulması önerisi yapılmıştır. Benzer bir çalışma Çelenk (2003) tarafından da yapılmıştır. Bu çalışmayla da ebeveyn katılımının olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir.

Yakıcı'nın (2018) okul öncesi eğitimde velilerinin katılımının incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, velilerin-ebeveynlerin, çocukların evde desteklenmesi sürecine katılımlarının yüksek ancak okuldaki faaliyetlere katılımlarının düşük olduğu görülmüştür. Yaylacı'nın (1999) ilköğretim okullarında ebeveynlerin-velinin okul yönetimine katılımının incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında eğitimin yönetiminde görev alan idareciler öğretmenler ve ebeveynlerin kendileri okul yönetimine ebeveyn katılımının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Bayrakçı ve Dizbay (2013) velilerin okul-aile birliği aracılığıyla okul yönetimine katılımın araştırıldığı çalışmada okul aile birliklerinin, ağırlıklı olarak okulun ekonomik konularıyla ilgili kararların alınması uygulanması sürecine katıldıkları belirlenmiştir.

Kaya, Bozaslan ve Genç (2012) ebeveyn tutumlarının üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisini araştırdıkları çalışmalarında demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yani demokratik ebeveyn tutumu başarıyı olumlu etkilemektedir.

Mızrak (2018) ebeveyn tutumları ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi de ele aldığı çalışmasında otoriter ve demokratik ebeveyn davranışlarıyla motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Demokratik tutumun olumlu etkisinin olduğu ancak otoriter tutumun olumsuz etkilerinin de olduğu belirtilmiştir.

Hickman, Bartholomae ve McKeny (2000) ise yaptıkları çalışmada demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının daha başarılı olduğu; izin verici ve otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin eğitime ve eğitim yönetimine katılımını konu edinen çalışmalara bakıldığında eğitimin başarısı, öğrencilerin okul motivasyonunun ve başarısının artırılması için ebeveyn desteğini ve ebeveynlerin eğitim yönetimine

katılımını sağlamaya yönelik yasal zemin oluşturulmuş ayrıca ebeveynlere bu doğrultuda önemli görevler verilmiştir.

2.5. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon Kaynakları

Literatürde motivasyon kavramının farklı tanımlarına yer verilmiştir. Motivasyon kavramının kökeni Latince “movere” sözcüğüdür. “Movere” sözcüğü “harekete geçirmek, hareket etmek” anlamlarına gelmektedir (Kreitner, Kinichi ve Buelens, 2008: 208-210; Ünal, 2013: 8). Türk Dil Kurumu’na (2024) göre motivasyon “isteklendirme, güdüleme” anlamlarına gelmektedir.

Motivasyon bir hedefi gerçekleştirmek üzere gönüllü olarak harekete geçilmesini ve bu hareketin sürdürülmesini sağlayan psikolojik süreçlerdir (Kreitner, Kinichi ve Buelens, 2008: 208-210). Kişinin iç enerjisinin belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirilmesidir (Düren, 2002: 104-105). Harekete geçiren ve hareketi yönlendiren içten gelen güçtür (Vatansever Bayraktar, 2015: 1079-1100). Motivasyon, amaçlarını gerçekleştirmeye dönük kişinin sadece kendisi tarafından harekete geçirilen iç güçtür (Woolfolk, 1999; Akt. Dereli ve Acat, 2010: 175).

Güney (2013: 352) ise motivasyonu kişiyi hedefe dönük davranışta bulunmaya istekli hale getiren ve bu davranışın devam ettirilmesini sağlayan güçler topluluğu şeklinde tanımlar. Motivasyon amaca yönelik davranışın başlamasını, sürdürülmesini ve bu davranışı gerçekleştirmeye yönelik arzunun şiddetini belirleyen dış ve iç etkenleri ayrıca bu etkenlerin işleyişini kapsamaktadır (Akbaba, 2006: 347). Merak, ilgi ve ihtiyaç gibi içsel etkenler motivasyonu sağladığı gibi ödül, ceza ve toplumsal baskı gibi dışsal etkenlerde motivasyonu sağlamaktadır (Aktaş, 2016). Genel bir ifadeyle motivasyon kavramı insanların ilgi, istek, ihtiyaç ve dürtülerini kapsar; sayılan etkenler üzerinden kişi motive edilebilir. (Cüceloğlu 2011: 229).

Öğretim esnasında öğrencinin belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için harekete geçirmek, davranışını sürdürmesini sağlamak ve gerekli yönlendirmeyi yapmak yani motivasyonunu sağlamak gerekmektedir. Motivasyon öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getiren ve harekete geçiren güçtür. (Bayrakçeken vd., 2021: 677-698)

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimin belirlenen hedef ve başarılarına ulaşabilmesi ve öğrencilere istendik davranışların kazandırılabilmesi için

öğrenciyi harekete geçirmenin ve bu hareketin devamlılığını sağlamanın yani motivasyonu sağlamanın en önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

2.5.1. İç Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin bir faaliyetin kendisini ilginç bulduğu ve yapmaktan keyif aldığı için içinden gelen istekle yapmasıdır. (Gagne ve Deci, 2005: 331; Deci ve Ryan, 2000: 55). İçsel motivasyonda faaliyetin kişi için ilginç olması, önemli olması, kişinin yeteneklerine uygun olması ve kişiye yaptığı faaliyet hakkında olumlu bildirim verilmesi önemlidir (Ağca ve Ertan, 2008:140). İşin; kişiye eğlenceli gelmesi, kişinin beklentilerini karşılayıp tatmin etmesi işin yapılmasını sağlar (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013: 102). İçsel motivasyonu yüksek olan kişiler sevdikleri işi yapmaktan dolayı mutluluk duyarlar ve onları harekete geçiren budur (Baltaş, 2002: 185).

Davranış kişinin kendi içinden gelen ilgi, istek, merak ve ihtiyaçların etkisiyle ortaya çıkıyorsa burada içsel motivasyon sağlanmıştır. İçsel motivasyon söz konusu olduğunda kişi kendi istekleri doğrultusunda hareket ettiği için hem kendini özgür hissetmekte hem de işi sahiplenmektedir. Ayrıca iş sevilerek yapılmaktadır (Geri, 2013: 34; Kara, 2008: 63). İçsel motivasyon gerçekleştiğinde kişi faaliyeti yapmak için ödül ve cezaya gerek duymaz. Faaliyetin kendisi motivasyonu sağlar (Woolfolk Hoy, 2015: 763).

Eğitim-öğretim etkinlikleri esnasında iç motivasyonu olan öğrenciler başarılı olmak için birbiriyle rekabete girmekte ve başarı için çabalamaktadır. İç motivasyonu olmayan öğrenciler etkinliklere katılmakta isteksiz davranmakta ve içinde olduğu etkinliği devam ettirmek istememektedir (Karataş ve Erden, 2012: 984). İç motivasyonu olan öğrenciler kendileri hedef belirleyip bu hedeflere ulaşmak için çalışırlar (Uçgun, 2013: 354-362). Verimli çalışma hakkında bilgi sahibidirler ve düzenli olarak ders çalışma davranışı sergilemektedirler (Akbaba ve Aktaş, 2005: 19-42). Dışsal motivasyonla harekete geçmiş kişilerle kıyaslandıklarında da akademik olarak daha başarılı olmaktadır (Yüksel, 2004: 108).

Öğrencilerin istekleri, hedefleri, ihtiyaçları, farkındalıkları vb. etkenler eğitim-öğretim sürecinde iç motivasyon üzerinde olumlu etki gösterir (Ulusoy, 2007: 494-495). İçsel motivasyonda faaliyetin yapılmasını sağlayan etkenler ödül ya da ceza değildir. İçsel

motivasyonda etkili olan faaliyetin kişi için ilginç olması ve faaliyeti yapmaktan mutluluk duyulmasıdır. İçsel motivasyonu olan kişi ödül beklemeden ve baskıyla zorlanmadan kendi isteğiyle faaliyeti yapmaktadır (Rayn ve Deci, 2000: 70-71; Deci vd., 1991:328).

İç motivasyonda işi yapmanın verdiği haz motive etmektedir. İç motivasyonu kontrol eden kişinin kendisidir. İç motivasyon kaynaklarının ilk sırasında öğrencinin kendi belirlediği hedefler yer alır. Özellikle öğrenim hayatının ilerleyen yıllarında iç motivasyon kaynakları nispeten daha etkilidir (Kaluç, 2021: 83-84). Öğrenciler içsel olarak motive olduklarında herhangi bir baskı ve zorlama olmadan eğitim-öğretim faaliyetlerine katılırlar. Bu şekilde eğitim-öğretim etkinlikleri hedeflerine ulaşır (Özbay, 2006: 87).

Öğrencinin iç motivasyonla yani içten gelen istekle hedeflerine ulaşmak için harekete geçmesi okul motivasyonu ve başarısı için çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için en önemli ve etkili etkenlerden birinin öğrencilerin iç motivasyonunun sağlanması olduğu söylenebilir.

2.5.2. Dış Motivasyon

Dış motivasyon kişinin bir davranışı ya da görevi ödül elde etmek veya cezadan kaçmak için yapmasıdır. (Dereli ve Acat, 2010: 175). Motivasyonu sağlayan içten gelen istek değil davranışın sonunda elde edilecek kazançlardır. (Ryan ve Deci, 2000: 60). Motivasyonu davranışı yaptıktan sonra ulaşılacak dış etkenler sağlar (Akbaba, 2006: 34). Dış motivasyon yapılan etkinlikle alakalı değildir. Dış motivasyonda önemli olan etkinliği yapınca elde edilecek ödüdür (Öncü, 2004: 173). Dışarıdan ceza ve ödül kullanılarak motivasyon sağlanır (Yüksel, 2004: 105-107). Kişi eğer dış motivasyonla etkinlikte bulunuyorsa ceza ve ödüle bağlı olarak motivasyon düzeyi değişim gösterebilir. (Kaluç, 2021: 83-84).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci eğitim-öğretim etkinliğinin kendisi ile değil de ödüllere ve cezalarla motive edilirse dışsal motivasyon araçlarıyla motive edilmiş olur (Öncü, 2004: 173). Öğretmen ve anne-babaların öğrenci için belirledikleri hedefler ve öğrenciye karşı tavırları dış motivasyon araçları içinde ilk sıradadır. Sınıf ortamında verilen cezalar ve ödüllere birlikte, öğrencinin sınıf arkadaşlarının hedefleri de dış

motivasyonu sağlayan kaynaklardandır (Kaluç, 2021: 83-84). Aile desteği de çocukların dış motivasyon kaynaklarından biridir (Aktaş, 2016: 45-46).

Dışsal motivasyon araçlarıyla motive olan öğrencilerin planlı çalışma alışkanlıkları düşük düzeydedir ayrıca verimli çalışma hakkında da yeterli bilgi sahibi değildirler. Ders çalışma istekleri de düşüktür bu durum çocukların başarılarını da olumsuz etkiler (Akbaba ve Aktaş, 2005: 19-42). Eğitim hayatının ilk kademelerinde dış motivasyon kaynakları daha etkiliyken, sonraki kademelerinde iç motivasyon kaynakları daha etkilidir (Kaluç, 2021: 83-84).

Yukarıda ele alınan çalışmalar doğrultusunda iç motivasyon daha etkili olmakla birlikte dış motivasyonunda öğrencilerin istenen hedeflere ve başarıya ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim sürecinde mümkünse ve öncelikle öğrencilerin iç motivasyonunun sağlanması gerektiği ancak gerektiğinde dış motivasyon araçlarının da kullanılabileceği söylenebilir.

2.6. Motivasyon Teorileri

Kuramlar, literatürde yapılan sınıflandırmaya göre daha çok kapsam ve süreç teorileri şeklinde sınıflandırılmakla birlikte alanda yapılan yeni çalışmalarla birlikte bu kuramların yanına üçüncü grup olarak çoğunlukla süreç kuramlarından oluşan çağdaş (güncel) kuramlar da eklenmektedir (Bayrakçeken vd., 2021: 677-698).

2.6.1. Kapsam Teorileri

Kapsam teorileri, kişiyi bir amaca yönelik harekete geçiren etkenleri anlamaya, açıklamaya; yaptırılmak istenen işe dönük motivasyonu sağlamak için kişinin hangi ihtiyacının giderilmesi gerektiğini belirlemeye çalışırlar (Koçel, 2005: 584; Küçüközkan, 2015:85-116). Kapsam teorilerinin neredeyse tamamı motivasyonu insanların ihtiyaçlarıyla bağlantılı olarak açıklarlar. İnsanların ihtiyaçlarının neler olduğu; hangi ihtiyacın ve neyle karşılanmasının insanı motive edeceği üzerinde dururlar (Mullins, 2002; Koçel, 2010: 621; Erol, 2022: 141-166). Kapsam teorilerinden en bilinenleri şunlardır: Başarma İhtiyacı Teorisi, ERG Yaklaşımı Teorisi, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Çift Faktör Teorisi ve X ve Y Teorisi (Başaran, 2019: 49-64; Küçüközkan, 2015:85-116; Erol, 2022: 141-166; Erdem, 1997: 68-76).

2.6.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow tarafından geliştirilmiş ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre insanları ihtiyaçları motive eder (Koçel, 2007: 486). Kişi belli bir ihtiyacını karşılamak üzere davranışta bulunur yani kişiyi motive edip davranışı yapmasını sağlayan ihtiyaçlarıdır (Başaran, 2019: 49-64). Teoriye göre kişi hiyerarşik bir düzene sahip ihtiyaçlarından önce alt kademedekileri sonra sıralı olarak üst kademe ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Alt kademe ihtiyaçları karşılanmadan üst kademe ihtiyaçları gidermeye dönük davranışta bulunmaz (Çiçek, 2005: 53; Başaran, 2019: 49-64; Önen ve Kanayran, 2015:51).

Motive edilmek istenen kişinin o an neye ihtiyaç duyduğu tespit edilebilirse o ihtiyaç üzerinden kişi motive edilebilir (Yapar, 2005: 21-22) Kişi bu ihtiyaçlarının karşılanmasıyla motive edilebilecektir (Akdemir, 2004: 79). Karşılanan bir ihtiyacın artık kişiyi motive edemeyeceği (Başaran, 2019: 49-64) fakat karşılan ihtiyacın da belli bir süre sonra tekrar ortaya çıktığı belirtilmektedir (Yapar, 2005: 11-15).

2.6.1.2. Başarma İhtiyacı Teorisi

McClelland tarafından geliştirilen ve yönetici motivasyonuna odaklanan Başarma İhtiyacı Teorisi; başarı ihtiyacı (başarıya verilen değer), bağlılık- ait olma (sosyal ilişki kurma, gruplara katılma) ihtiyacı ve güç ihtiyacı (insanları etkileyebilme, saygınlık) olmak üzere yöneticilerin üç temel ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyaçlar üzerinden motive edilebileceklerini savunur. Bu ihtiyaçların önem sırası kişiden kişiye değişmektedir (Başaran, 2019: 49-64; Koçel, 2005: 643; Çatıkoğlu, 2006: 97).

Kurama göre eğer kişinin ihtiyacı doğru belirlenirse doğru işe yerleştirilebilir. Doğru işe yerleşmeye bağlı olarak da kişinin motivasyonu artar ve tam anlamıyla kendini işe verebilir (Koçel, 2007: 491; Fındıkçı, 2000: 385). Güce sahip olma ihtiyacı olan kişilere güç kazanmalarına imkân veren işler verilirse motive edilebilir. İlişki kurma ihtiyacı olan kişiler de sosyal ilişkiler, arkadaşlıklar kurabilecekleri işler verilerek motive edilebilir (Büyükgöze, 2012: 13). Başarı kazanma ihtiyacı olan kişiler ise başarı elde edecekleri, başarma duygusunu tatmalarını sağlayacak işler verilerek motive edilebilir (Michael vd., 1986: 317). İhtiyaçlar doğrultusunda görevler verildiğinde kişilerin motivasyonları, performansları ve başarıları artarken aynı zamanda mutlu olurlar (Büyükgöze, 2012: 13-14).

2.6.1.3. Çift Faktör Kuramı

Herzberg tarafından geliştirilen kuramda motivasyon ve hijyen faktörleri olmak üzere iki faktörün yapılan işte tatmine ya da tatminsizliğe sebep olduğunu belirtilmiştir. Herzberg iş ortamındaki kişiyi rahatsız eden etkenlere hijyen faktörler adını vermektedir ve bu faktörlerin işte hoşnutsuzluğa neden olup kişiyi işten bıktırdığını ifade etmektedir. Hijyen faktörler işte hoşnutsuzluğa, tatminsizliğe ve iş bırakmaya sebep olurken; güdüleyici (motive eden) faktörler kişiyi mutlu etmekte ve iş yeriyile bağımlı güçlendirmektedir (Büyüköze, 2012: 10; Eren, 2004, Akt: Küçüközkan, 2015: 104-105).

Çift faktör kuramına göre işteki başarı, ilerleme, özerklik ve gelişim gibi içsel (güdüleyici) faktörler kişinin motivasyonunu artırırken; şirket politikası, maaş, ödeme durumları, çalışan ve yöneticiler arasındaki ilişkiler, işyeri kuralları gibi dışsal faktörlerin (hijyen faktörler) varlığı motivasyonu artırmaz ancak yokluğu tatminsizlik yaratıp motivasyonu düşürücü etki göstermektedir. Dışsal faktörlerin motivasyona etkisi az olmaktadır (Başaran, 2019: 49-64; Yapar, 2005; Barutçugil, 2002: 188).

2.6.1.4. ERG Yaklaşımı Teorisi

ERG Yaklaşımı Teorisi Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre kişi varoluş (fizyolojik ve güvenlik), gelişme-büyüme (kendini geliştirme) ve ilişkisel (sosyal ilişkiler) ihtiyaçlar olmak üzere üç temel ihtiyaç (Barutçugil, 2002: 187-188; Eren, 2004; Akt. Küçüközkan, 2015:103) üzerinden motive edilebilir ya da kişiler bu ihtiyaçlarını karşılamak için motive olup çalışabilirler. Bu üç ihtiyaç arasında hiyerarşi yoktur (Başaran, 2019: 49-64; Efil, 2006: 158-159). Bu ihtiyaçlar kişiyi çalışmaya ve üretmeye motive etmekte harekete geçirmektedir (Oksay, 2005). Varoluş ihtiyaçları; fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlardır. İlişkisel ihtiyaçlar, kişinin başka insanlarla ilişki kurma isteğiyle ilgilidir. Gelişme ihtiyacı ise kişisel olarak kendini geliştirmekle ilgilidir (Ağcagül, 2019: 18). Kişinin motivasyonu için bu ihtiyaçları karşılanmalı ya da karşılama imkânı verilmelidir.

2.6.1.5. “X ve Y” - Teorisi

McGregor’ın geliştirdiği teorinin bileşenlerinden; X teorisi kişilerin zorlanarak performansının artırılabilceğini, Y teorisi ise kişilerin kendi kendini y6nlendirip, motive edebileceğini bu sayede beklenen performansın g6sterilebileceğini vurgulamaktadır (Başaran, 2019: 49-64). İki (X ve Y) teori için de insan ilişkileri 6nemlidir. X teorisi kişilerin s6re içinde denetlenmesi gerektiği 6zerinde dururken, Y teorisi ise kişilere 6nem verilmesi gerektiğini, işle ilgili kararların alınması uygulanması s6recine katılımlarının sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Ağcag6l, 2019: 19).

2.6.2. S6re Teorileri

Kapsam teorilerinde kişiye neyin motive ettiğine odaklanılır 6nk6 kişinin ihtiyaçlarının onu harekete geçirdiği d6ř6nesi hakimdir. S6re teorileri ise kişinin hangi amaçlarla nasıl motive edilebileceği 6zerinde durmaktadır. Bu nedenle bireylerin hangi amaçlarla motive edildiklerine odaklanırlar (Bayrakçeken vd., 2021: 677-698; Erol, 2022: 141-166). S6re teorilerine g6re ihtiyaçlar motivasyonun sebeplerinden yalnızca biridir, ihtiyaçların yanında çok sayıda dış etken kişinin motivasyonu 6zerinde etkilidir (Koçel, 2005:644; K66k6zkan, 2015:85-116). En bilinen s6re kuramları: Amaç Teorisi, Eşitlik Teorisi, Beklenti Teorisi ve Sosyal 6đrenme Teorisi’dir. (Başaran, 2019: 49-64; K66k6zkan, 2015:85-116; Erol, 2022: 141-166).

2.6.2.1. Amaç Teorisi

Amaç teorisini geliştiren Latham ve Locke motivasyonun, kişi için hedef belirlenerek ve kişiye geribildirim vererek sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Hedefler, hedefi gerçekleştirecek kişilerle birlikte belirlenmelidir. Hedefler zor ancak gerçekleştirilmesi m6mk6n olmalıdır. B6ylelikle hedefleri gerçekleştirmek 6zere kişinin motive olacağı ifade edilmektedir (Başaran, 2019: 49-64). Ayrıca amaçlar açık ve net şekilde ifade edilmelidir (B6y6k6ze, 2012:22). Zor amaçların g6sterilecek çabayı ve elde edilecek performansı artıracaağı belirtilmektedir (Robbins, 1994 :51-52).

2.6.2.2. Eşitlik Teorisi

Adams'ın geliştirdiği eşitlik teorisinde, motivasyonun sağlanması ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için işe katılan kişilere eşit davranılmasını gerektiği savunulmaktadır (Efil, 2006: 157; Başaran, 2019: 49-64). Kişiler arasında adaletli bir ödül sistemi ve iş koşulları oluşturulmalıdır. Bu şekilde motivasyonun daha iyi ve kolay sağlanacağı savunulmaktadır (Başaran, 2019: 49-64). Ayrıca kişinin yetenekleri, yaptıkları ve verdiği emek ile elde ettiği sonuç arasında denge olması gerektiği belirtilmektedir. Emek-sonuç arasında ya da aynı işi yapan kişiler arasında eşitsizlik olursa bu durumun motivasyonu ve performansı düşüreceği ifade edilmektedir (Eren, 2004: 538; Koçel, 2007: 398).

Eşitlik teorisine göre kişiler kendi özellikleri ve yaptıklarını ve elde ettikleri sonuçları-ödülleri diğer kişilerin özellikleri ve sonuçlarıyla karşılaştırırlar (Robbins, 1994: 55). Karşılaştırma sonucu eşitsizlik olduğunu düşünürlerse bu huzursuzluğa sebep olur. Eşit çalışmalar eşit olarak ödüllendirilmelidir (Efil, 2002: 149).

2.6.2.3. Beklenti Teorisi

Beklenti teorisini geliştiren Vroom, Porter ve Lawler motivasyonun, işin sonunda kazanılacak ödüle (ödül beklentisi) ve ödülün değerine bağlı olduğunu belirtmektedirler. Ödüle ulaşmanın mümkün olması gerektiğini ve ödülün kişi için değerli olması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca motivasyonla birlikte kişinin işe dönük sahip olduğu yeteneklerin de performansın artmasında önemli olduğu savunmaktadır (Başaran, 2019: 49-64).

Beklenti teorisini oluşturan temel kavramlar: değerlik (kişinin elde edilecek sonucu değerli ya da değersiz görmesi), yararlılık (kişinin örgüt hedeflerini kendisi için yararlı görmesi, kendi hedeflerini gerçekleştirmesine imkan vermesi) ve beklenti (verilecek çabanın sonunda hedefe ulaşılacağına olan inanç) dır (Lee, 2007: 46-50). Kişinin hedefi değerli görmesi, örgüt hedeflerinin kendi hedefleri açısından yararlı olduğunu düşünmesi ve hedefe ulaşacağına inanması durumunda motivasyonunun artacağı belirtilmektedir (Lee, 2007: 46-50; Can, 1997: 47).

Görevi yerine getirecek kişi için anlamlı, arzu edilen ödüller belirlenmelidir. Belirlenen ödüller kişi için bir anlam ifade etmiyorsa motivasyon düşecektir ancak anlamlı ödüller motivasyonu artıracaktır (Sabuncuoğlu, 2009: 92).

2.6.2.4. Sosyal Öğrenme Teorisi

Bandura'nın geliştirdiği kuram öğrenmenin her zaman kişinin kendi deneyimiyle gerçekleşmesi gerekmediğini, başkalarını gözlemleyerek ve başkalarının davranışlarını taklit ederek-model alarak da gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ayrıca bilişsel süreçlerin de öğrenmede etkili olduğu belirtilmektedir (Bahar, 2019: 237-242). Başlangıçta öğrenmenin taklit ve gözlem yoluyla gerçekleştiğini ifade eden Bandura, sonra taklit ve gözlemin öğrenmeyi açıklamak için yetersiz olduğunu fark etmiş ve bilişsel süreçlerinde (düşünme, hafıza, davranışlarını değerlendirme ve sonuçları hakkında tahminde bulunma, dil) öğrenmeyi etkilediğini ifade etmiştir (Malone, 2002: 10-13).

2.6.3. Çağdaş (Güncel) Teoriler

Literatürde kapsam ve süreç kuramlarının yanına yeni bir kuram sınıflaması olarak eklenen çağdaş (güncel) teorilerde üzerinde durulan en önemli ortak noktalardan biri bireylerin özerkliği-özgürlüğüdür. Yapılan işin kontrolünü kişiye bırakmanın, kişiye özgürlük tanımanın motivasyonu artıracacağı ifade edilmektedir (Başaran, 2019: 49-64; Bayrakçeken vd., 2021: 677-698; Deci ve Ryan, 2008: 182) Kişiye ilgi, istek, duygu ve yetenekleri doğrultusunda hedef belirleme özgürlüğü tanınmalı ve kişiden kişiye değişen özellikler dikkate alınarak süreçte rehberlik edilmelidir. Yine güncel yaklaşımlarda duygular önemlidir. Başarıyı tatma fırsatı verilmeli ve kişinin olumlu duygular geliştirmesi de sağlanmalıdır (Bandura, 1977: 191-215; Latham ve Locke 1979: 68-80; Başaran, 2019: 49-64; Reid, 1993: 243-262). Özetle çağdaş yaklaşımlar kişinin; isteklerini, duygularını kendi belirleyeceği hedefleri merkeze alarak ve kişiye özgürlük tanıyarak motivasyon sürecinde rehberlik edilmesi gerektiğini savunur. Literatürde eğitim alanında motivasyonu sağlamak için en uygun yaklaşımların çağdaş yaklaşımlar olduğu düşüncesi ağırlık kazanmaktadır (Weiner, 1980: 186-200). Literatürde çağdaş (güncel) yaklaşımlar olarak yer verilen yaklaşımlardan bazıları şunlardır: Öz-yeterlik kuramı, Motivasyon 3.0, İyi oluş modeli – PERMA, Zamansal motivasyon teorisi, Hedef teorisi, İlişkilendirme (yükleme) teorisi (Başaran, 2019: 49-64; Bayrakçeken vd., 2021: 677-698).

2.6.3.1. Öz-Yeterlik Kuramı

Bandura öz yeterlik kavramını bireyin bir işi ya da görevi yapabileceğine inanması şeklinde açıklamaktadır. Kurama göre bireyin kendini yeterli gördüğü görevi yapma olasılığı yüksekken, kendini yetersiz gördüğü görevi yapma olasılığı ise düşüktür (Arseven, 2016: 63-80). Öz yeterlik motivasyon üzerindeki en önemli etkenlerden biridir. Öğrenciler kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirebileceğine inanırlarsa motivasyonları artmaktadır. Öz yeterlik hakkında yapılan çalışmalarda, öz yeterliği yüksek öğrencilerin daha çalışkan oldukları, diğer öğrencilere göre performanslarının arttığı belirtilmiştir (Bayrakçeken vd., 2021: 677-698).

2.6.3.2. Motivasyon 3.0

Pink tarafından geliştirilen motivasyon 3.0 teorisinde motivasyonu etkileyen üç ana faktör olduğu ifade edilmektedir. Bu faktörler: özerklik, ustalık ve amaçtır (Pink, 2018; Akt. Yastıoğlu, 2023: 863-884). Kişiye yetkinlik durumu dikkate alınarak iş verilip kendi tercihlerini yapma özerkliği tanındığında kişinin kendi düşüncesine değer verildiğini düşünerek motive olacağı belirtilmektedir. Ustalaşmak isteyen kişiye ustalaşma imkânı verilmesinin de motivasyonu artıracığı ifade edilmektedir. İsteyen kişilere daha büyük amaçlar oluşturma ve bu amaç için çalışma fırsatı verilirse bu durumun da motivasyonu artıracığı belirtilmektedir (Yastıoğlu, 2023: 863-884). Yaklaşımına göre bu faktörler (amaç, ustalık ve özerklik) iç motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Bu faktörlerinde etkisiyle oluşan iç motivasyon dış motivasyondan daha etkilidir (Bulut ve Özen, 2018: 2015-216).

2.6.3.3. İyi Oluş Modeli – PERMA

İyi oluş yaklaşımı – PERMA, Martin Seligman tarafından geliştirilmiştir. Martin Seligman motivasyonu pozitif psikoloji açısından ele almıştır. Bu yaklaşımda kişilerin uzun süreli iyi oluşlarını sağlamak için yerine getirilmesi gereken beş kriter şöyle ifade edilmiştir: olumlu duygular, olumlu ilişkiler, bağlanma, anlam ve başarıdır. Sayılan kriterler sağlandığında kişilerin motivasyonlarının yükseleceği belirtilmiştir (Seligman, 2011: 24).

Olumlu duygular: Yapılan işe, iş arkadaşlarına ve iş ortamına karşı beslenen olumlu duyguların kişilerin iyi oluşlarını artırdığı ifade edilmiştir. *Bağlanma*: kişinin yaptığı işe kendini adanması, tutkuyla yapmasıdır böyle olduğunda kişinin iyi oluşu desteklenmektedir. Olumlu ilişkiler: diğer insanlarla iyi ilişkiler kurulmasıdır, iyi ilişkiler kişinin iyi oluşunu sağlamaktadır. *Anlam*: kişinin yaptığı işi kendisi için faydalı görmesi ve iş için mücadele etmesini kapsamaktadır. *Başarı*: Kişinin yaptığı işte başarılı olması, kişiye başarılı olma fırsatının verilmesidir (Demirci vd., 2017: 62). Bu etkenler sağlandığında kişinin iyi oluşunun sağlanacağı dolayısıyla motivasyonunun artacağı ifade edilmiştir

2.6.3.4. Zamansal Motivasyon Teorisi

Zamansal motivasyon teorisinde elde edilecek ödül ya da ulaşılabilecek hedef zaman olarak uzakta olursa bu durumun kişinin motive olmasını zorlaştıracak ifade edilmektedir (Steel vd., 2018: 1-2).

Hedef ya da ödül zaman olarak uzak olduğunda, kişinin motivasyonunu sağlamanın zor olduğu dikkate alınarak gerekirse belirlenen asıl hedefe yönelik motivasyonu sağlamak ve sürdürmek için zaman olarak yakın ara hedefler belirlenmelidir (Studer ve Knecht, 2016: 34). Kişi aşama aşama zaman olarak yakın ara hedefler için motive edilirse nihayetinde asıl hedef için gereken motivasyonun ve motivasyonun devamlılığının sağlanacağı belirtilmektedir (Steel vd., 2018: 2; Studer ve Knecht, 2016: 34).

2.6.3.5. Hedef Teorisi

Hedef teorisi, motivasyonu konu edinen güncel teorilerdendir. (Roberts, Treasure ve Conroy, 2007: 3-30). Hedef teorisinin temel bileşeni hedef yönelimi: öğrencinin bir görevi gerçekleştirmek üzere harekete geçmesinde etkili olan etkenler olarak ifade edilmektedir (Anderman, Austin ve Johnson, 2002:197). Hedef yöneliminin içinde barındırdığı iki kategori şunlardır: öğrenme hedefleri ve performans hedefleri (Dweck, 2002: 57-88).

Öğrenme hedefleri, öğrencinin kazanmak istediği bilgi, beceri, davranış ve stratejileri ifade ederken; *performans hedefleri* ise öğrencinin belirlenen hedefi ne düzeyde yerine

getirdiğini ifade etmektedir. Öğrencinin kendi belirlediği hedefler; motivasyonun artmasını, öz yeterliliğin gelişmesini, başarı elde edilmesini ve etkinliklere katılımı sağlamaktadır (Schunk 2009; Akt. Koç, 2013: 240-241).

2.6.3.6. İlişkilendirme (Yükleme Kuramı)

İlişkilendirme kuramı eğitimde motivasyonu sağlamak için kullanılan en etkili kuramlardan biridir. Teoriye göre kişiler olayları yorumlarken pozitif öz imaj oluşturma eğilimindedirler. Yani kişiler başarılarını kendi yeteneklerine, başarısızlıklarını ise dış etkenlere bağlama eğilimindedirler. Böylece kendileri hakkında olumlu imaj oluşturmuş olurlar. Kişinin kendi hakkında oluşturduğu imaj olumluysa bu onun gelecekteki çaba ve başarısı olumlu etkiler. Kişi başarısızlığı kendi yeteneksizliğe bağlarsa kendi yeteneksiz olduğu düşüncesiyle ilişkilendirirse bu durum hem öz imajı olumsuz etkiler hem başarılı olmak için çabalamasına engel olur. Kişi başarısızlığı dış etkenlere bağlarsa başarılı olmak için tekrar çabalar (Weiner, 1980: 186-200). Ayrıca kişiler başarıyı kendi yeteneklerine bağlarsa kendileriyle gurur duyarlar ve öz saygıları da artar. Öğrencilerin başarılı olmak için yapması gereken en doğru ilişkilendirme başarısını yeteneğinin yanında çalışkanlığı ile ilişkilendirmektir. Öğrencilerin başarısını artırmak için öğretmenler öğrencisinin yeterlik inançları desteklemelidir. Öğrencisi başarısız olduğunda tekrar başarılı olabileceğine inandırmalıdır. Öğrencilere başarılı olacakları görevler vermek, bu görevlerde başarılı olmaları sağlamak; kendileri hakkında başarıyı düşünmeleri açısından çok önemlidir (Riggs, 1992: 244-267).

2.7. Okul Motivasyonu

Okul motivasyonu, öğrencilerin okulu sevmesine ve okula devamına, ayrıca öğrenci olmaktan kaynaklanan sorumlulukların yerine getirilerek akademik başarının artmasına katkı sağlayan güçtür (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 298). Okul motivasyonu öğrencilerin içinden gelerek okula devam etmelerini sağlamak ve okul başarılarını artırmak için ciddi şekilde dikkate alınması gereken kavramlardan biridir. Yüksek okul motivasyonu öğrencilerin okul-sınıf kurallarına uymalarına ve başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Guay ve Vallerand, 1996: 211-233).

Motive olan öğrenciler beklenen davranışları yapmak için çabalar, dikkatini verir, ilgi gösterir, zaman ayırır ve istekli şekilde davranışı devam ettirir (Fidan, 1986). Motive olmuş öğrenci kararlıdır. Hedefe yönelik davranışını ısrarlı şekilde devam ettirir. Dikkat ve ilgisinde devamlılık vardır. Yeterli zamanı ayırır ve odaklanır. Hedefine ulaşmak için zorluklarla mücadele eder (Akbaba ve Aktaş, 2005: 19-42).

Evde ebeveynler tarafından çocukların okul başarısını desteklemek için teknolojik araç ve uygulama gibi imkanlarının oluşturulması, okul derslerini destekleyen kitap ve basılı etkinlik materyalleri sağlaması da çocukların gelişimini ve okul motivasyonunu artırabilir (Wigfield vd., 2015: 657-700). Buna karşın ebeveynler okul başarısı için baskıya varan kontrol, ödül ceza gibi geleneksel uygulamalarla okul motivasyonunu olumsuz da etkileyebilir (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994: 104-113). Ebeveynlerin kitap okuma gibi alışkanlıklar edinerek, kültürel etkinliklere katılarak çocuklarına örnek olması aynı zamanda bu tür etkinliklere yönelik çocuklarına olanaklar sağlaması da motivasyonu artırmaktadır (McElvany ve Artelt, 2019: 79-95; Bayrakçeken vd., 2021:482-505). Ebeveynlerin çocuklarının yeteneklerine, yaptıklarına ve tercihlerine karşı olumlu tutum ve davranışları da onların motivasyonunu olumlu şekilde etkileyen bir başka etkidir (Brophy, 2008: 132-141). Ebeveynlerin çocuklarının başarılı olacağına yüksek inançları ve beklentileri; çocuklarını desteklemek için elverişli ortam, imkan oluşturmaları ve derslerle ilgili destekleyici tecrübeler yaşamalarını sağlayarak merak, sorun çözme gibi zihinsel becerileri harekete geçiren etkinliklere özendirilmeleri öğrencilerin motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994: 104-113). Ebeveynlerin çocuklarının ilgi ve hedeflerini dikkate alarak öğrenmelerini desteklemek için eğlenceli seçenekler oluşturması da onların motivasyonlarını artırmaktadır (Garn ve Jolly, 2013: 9).

Ebeveynlerin okula karşı tutumları ve ailevi sorunları da öğrencilerin okul motivasyonunu etkileyen etmenlerden biridir (Ünal ve Ada, 2003: 117). Yine covid dönemi ile ilgili yapılan bir araştırmada öğretmenler, anne-babaların yanlış tutum ve davranışlarının eğitimin işleyişini olumsuz anlamda en çok etkileyen etkenlerden biri olarak belirtmişlerdir (Toprakçı ve Hepsöğütü, 2022:1-14).

Okul motivasyonunun artmasına bağlı olarak, sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar ortadan kalkar, olumlu sınıf ve okul iklimi oluşur (Öncü, 2001:159-182). Bu sebeple eğitimi planlayanlar öğrencilere belirlenen hedefleri kazandırabilmek için öncelikle onların

motivasyonunu sağlamalıdır (Çevikoğlu, 2006: 22) Bu doğrultuda eğitimciler okulda verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak için kesinlikle anne-babaları olumlu ve etkin şekilde sürece katmalıdır ve bu amaca dönük planlamalar yapılmalıdır (Kıral, 2020; Bolat, 2023: 334-346).

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde okul motivasyonun sağlanması öğrencilerin derslerde başarılı olmasına önemli katkı sağlamaktadır. Okul motivasyonunun ayrıca davranış problemlerinin ortaya çıkmasına engel olduğu, olumlu okul ve sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

2.7.1. Okul Motivasyonunun Alt Boyutları

Öğrencilerin okul motivasyonunun çok sayıda göstergesi vardır. Farklı çalışmalarda okul motivasyonunun alt boyutlarıyla ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmakla birlikte okul motivasyonunu gösteren bu çok sayıdaki özellik: performans, hedef ve okula bağlılık alt boyutları altında toplanmaktadır (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 293-312). Çalışmamızın konularından da olan okul motivasyonun bu alt boyutlarına aşağıda değinilmiştir.

2.7.1.1. Hedef Boyutu

Okul motivasyonunun hedef boyutu iki bölüm olarak ele alınır. Bunlar: Akademik hedefler ve sosyal hedeflerdir. Akademik hedefler sürekli olarak bilgi birikimini artırmak, zihinsel becerilerini kullanmak, geliştirmek benzeri şeylerle ilgilidir. Sosyal hedefler de başka insanlarla ilişki kurmak, grup ya da toplum içinde statü elde etmek, meslek sahibi olmak benzeri şeylerle ilgilidir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 293-312; Yeung ve McInerney, 2005: 537-554).

Bağcı (2018) yaptığı araştırmaya göre de hedefleri ebeveyn ve arkadaşları tarafından desteklenen öğrencilerin akademik motivasyonları ve kariyer motivasyonlarını arttığı görülmüştür. Anne-babalar sosyal hedefler doğrultusunda da çocuklarının sosyal ilişkiler kurmalarına destek ve yönlendirici olarak çocuklarının sosyalleşmesine destek olmakta aynı zamanda statü hedefi oluşturma ve meslek tercihleri üzerinde yönlendirici ve destek olmaktadır (Şengönül, 2019: 268-292).

Kartal'ın (2021) çalışmasına göre üst düzey beklentiler ve çocukların ilgi alanlarına göre belirlenmiş hedefler motivasyonu artırmaktadır. Buna karşın çocukların ilgi duymadıkları alanlarda ve çok zor hedefler belirlendiğinde bu durum çocukların motivasyonunu düşürmektedir. Okul başarısı yüksek öğrencilerin anne-babalarının çocuklarının okuluyla ilgilendiği, çocuklarının gelecek hedeflerini paylaştıkları ve destekledikleri aynı zamanda duyuşsal destek sağladıkları görülmektedir. Bu sayede çocukların motivasyonları artmaktadır (Aslanargun ve Özakça, 2015:9-22). Anne-babaların katılımının öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemede önemli ve etkilidir (Deslandes ve Cloutier, 2002: 220-232). Ebeveynler çocukların hedeflerini belirledikleri süreçte onlar için yönlendirici ve destek olmalıdır (Zimmerman, 2002: 69).

Demokratik anne-babalar çocuklarını araştırmaya, keşfetmeye, ilgi alanları doğrultusunda çeşitli etkinlikler yapmaya özendirerek çocuklarının akademik hedeflerini gerçekleştirmelerine destek olmaktadır otoriter anne-babalarda ise durum tersidir (Baumrind, 1991: 56-95). Çocuklarına karşı duyarsız, çocuklarıyla doğru ve yeterli iletişim kurmayan, çocuklarını kendi haline bırakan ve çocuklarından beklentileri olmayan anne-babaların da çocuklarının akademik ve sosyal hedeflerini yeterince desteklemediği tespit edilmiştir (Dornbusch vd., 1987: 1244-1257)

Yukarıdaki çalışmalarda verilen bilgiler doğrultusunda eğitim sürecinde öğrenciler için ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının akademik ve sosyal hedeflerine ulaşabilmeleri için ortam ve fırsat oluşturarak, yol göstererek destek olup onların motivasyon ve başarılarını artırdığı söylenebilir.

2.7.1.2. Performans Boyutu

Okul performansı öğrencilerin, okul ve derslerle ilgili bütün görev, çalışma ve sorumlulukları anlamına gelmektedir. Okul performansı kendini çalışkanlıkla, derslere istekli şekilde katılımla, kendine verilen görev ve ödevleri; özenli, isteyerek ve eksiksiz yerine getirmekle kendini gösterir (McInerney ve Ali, 2006: 717-734; Kaynak, Özhan ve Kan, 2017: 293-312)

Akkurt ve Karabağ Köse'nin (2019) çalışmasına göre öğrenci başarısı-performansı üzerinde etkisi en güçlü etken aileyle-ebeveynlerle ilgili olan etkenlerdir. Aydemir'

de (2008) çalışmasında veli-ebeveyn desteğinin öğrenci motivasyonuna ve performansına en çok etki eden değişkenlerden biri olduğunu tespit etmiştir. Anne-baba ilgisi akademik başarıyı olumlu etkilemektedir.

Anne-babalar evde çocuklarının okul ödevleriyle ilgilenerek, ders başarılarını artırmaya yönelik destek olarak çocuklarının okul performansının artmasına destek olmaktadır (Şengönül, 2019: 268-292). Ev ortamı, evdeki olanaklar, ebeveynler ve okul arasındaki işbirliği ayrıca anne-babaların çocukların eğitimi hakkında sahip oldukları bilgi öğrenci başarısını önemli derecede etkilemektedir (Kaya ve Bacanlı, 2016: 410-423). Yine literatürde ebeveynlerin çocuklarının evde okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri için evde düzenlemeler (ortam, zaman) yapmaları, kurallar koyup kontrolü sağlamaları, okulla ilgili görevleri yerine getirmeleri için çocuklarına gerekli desteği vermeleri; imkan ve etkinlikler oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir (Bayrakçeken, 2021:482-505). Arcan (2006: 93-94) ebeveynlerin, çocuklarını araştırmaya, keşfetmeye teşvik eden ve destekleyen tutumlarının öğrencilerin derslerden aldıkları notları olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları onların okul performanslarını olumlu ve önemli ölçüde etkilemektedir (Waanders, Mendez ve Downer, 2007: 619-636). Anne-babaların çocuklarının okul hayatına katılımı öğrencilerin okul başarısının artmasını sağlarken aynı zamanda okula bağlılıklarını artırmakta ve okulu sevmelerini sağlamaktadır (Reynold ve Clements, 2005: 109-130). Öğrencinin okula bağlılığı ile de okul başarısı, okula devam etme ve kendine dönük yüksek başarı beklentisi geliştirip okul motivasyonun artması arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Akın vd., 2013: 172-174). Anne-babaların çocuklarına karşı ilgili olmaları, demokratik ortam oluşturmaları, çocuklarının istek ve beklentilerini dikkate almaları okul başarılarını artırmanın yanında kişisel gelişimlerini de olumlu etkilemektedir (Sümer vd., 2010: 42-59). Öğrencilerin okul başarılarının artması ve sosyal becerilerinin gelişmesi için anne-babalarla iş birliği yapılmalıdır (Şahan, 2021: 374).

Ebeveynlerin ders başarısına katkısı çocuklarını okula ve derslere motive ederek olabilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okul ödevlerini takip ederek, ödevlerini yapmalarına destek olarak, onlar için uygun ortam ve imkanlar oluşturarak performansların artmasına katkı sağladıkları söylenebilir.

2.7.1.3. Okula Bağlılık Boyutu

Okula bağlanma; öğrencinin okulu sevmesi, kendini okulun parçası olarak görmesi, yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurması gibi durumları ifade etmektedir (Libbey, 2004: 274-283). Öğrencilerin okullarında ait olma ihtiyacı karşılandığında kendini değerli ve önemli hissetmeleri anlamına gelir (Savi, 2011: 80-90). Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e (2004: 59-109) göre okulu sevme olarak ifade edilebilecek okula bağlılık öğrencinin derslere etkin katılımını ve okul başarısını artırmaktadır; başarısızlığın ve düşük motivasyonun çözümüdür. Okula bağlılık devamsızlık, derslere karşı ilgisizlik ve düşük başarı gibi olumsuzlukların ortaya çıkmasına da engel olmaktadır (Aypay ve Eryılmaz, 2011: 26-44).

Sözügüzel' in (2022) çalışmasına göre ebeveynlerin çocuklarına özerklik tanınması, çocukların okula bağlılıklarını olumlu etkilerken, baskıya varan psikolojik kontrol ise olumsuz etkilemektedir. Okula bağlılık düzeylerine bakıldığında erkek çocukların okula bağlılığı kızlardan düşüktür. Öğrencinin okul bağlılığı ile okul başarısı, okula devam etme ve kendine dönük yüksek başarı beklentisi geliştirip okul motivasyonun artması arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Akın vd., 2013: 172-174). Demirci' in (2017) çalışmasına göre çocukların akademik olarak motive olmaları da okula bağlanmayı pozitif etkilemektedir. Okula bağlılık hisseden çocuklar okulu hayatlarının bir parçası olarak görürler. Öğrencilerin okula bağlılık hissetmesi onların başarılarını artırır aynı zamanda arkadaş ve öğretmenleriyle iletişimlerini de olumlu etkiler (Finn ve Voelkl, 1993: 225). Öğrencilerin okuldaki eğitim ihtiyaçlarının ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması bu yolla okulda daha iyi koşulların oluşturulması öğrencilerin okula bağlılığını dolayısıyla başarılarını artırmaktadır (Sarı, 2013: 147). Okula bağlılığı düşük öğrencilerin ise akademik başarılarının, okula bağlılığı yüksek olan öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013: 308). Okula bağlılık öğrencilerin başarılarının artmasını sağlamanın yanında, devamsızlık, davranış problemi gibi sorunların da azalmasını sağlamaktadır (Finn, 1989: 118). Okulu ve dersleri sevmek öğrencilerin devam sorunlarını da azaltmaktadır. (Pehlivan, 2006; Cemalcılar, 2010:243-272). Okul bağlılığının yüksek olması ayrıca ders içi etkinliklerin yanında ders dışı etkinliklerde ki başarıyı da olumlu etkileyebilir (Ceylan ve Özgenel, 2022: 32-46).

Anne-babaların çocuklarının okul hayatına katılımı öğrencilerin okul başarısının artmasını sağlarken aynı zamanda okula bağlılıklarını artırmakta ve okulu sevmelerini

sağlamaktadır (Reynold ve Clements, 2005: 109-130). Ebeveynlerin en önemli etkilerinden biri çocuklarının aklında derslerle, okulla ve öğretmenlerle ilgili olumlu bir düşünce oluşturmaktır. Bu yolla çocukların okul motivasyonunu-okula bağlılığını artırabilir ya da olumsuz tutum ve davranışlarını çocuğa yansıtarak eğitim ortamı ve eğitimciler hakkında öğrencinin aklında olumsuz düşünceler oluşturmaya sebep olarak çocukların okula bağlılıklarını olumsuz etkileyebilirler (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994: 104-113; Bayrakçeken vd., 2021:482-505). Ebeveynlerin okulla ilgili olumsuz duygu düşüncelere sahip olması ve bu duygu düşüncelerini çocuklarına yansıtması çocukların okula yaklaşımlarını olumsuz etkilemekte ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda çocukların okula bağlılıklarının onların okulu ve dersleri sevmelerine, ders etkinliklerine daha etkin şekilde katılmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Özdemir, 2015: 27-35; Cemalcılar, 2010:243-272).

Burada verilen çalışmalar doğrultusunda ebeveynlerin en önemli görevlerinden biri de çocuklarının okula bağlılığına katkı sağlamaktır. Ebeveynlerin okul, öğretmen ve derslerle ilgili olumlu düşüncelerini çocuklarına aktarmasının ayrıca ebeveynlerin okulla iyi bir iletişim kurmasının ve okulda yapılan etkinliklere katılmasının öğrencilerin okul bağlılığına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmamızda kullanılan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği' nin kullanıldığı çalışmalar verilmiştir.

Tatlı (2023: 44-45) ebeveyn başarı baskısının etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinden orta düzeyde ebeveyn başarı baskısı algıladığı tespit etmiştir. Erkek öğrencilerin daha yüksek başarı baskısına maruz kaldığı, ebeveyn eğitim seviyesi bağlı öğrenci baskı algısında anlamlı farklılık olmadığı, ders çalışma süresi azaldıkça baskının arttığı buna karşın ders çalışma süresi arttıkça baskının azaldığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2023: 90-100) ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin değişkenlerden biri olduğu çalışmasını Gaziantep de 792 lise öğrencisiyle yapmış ve erkek öğrencilerin

algıladığı ebeveyn başarı baskısının kızlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca fen ve sosyal bilimler liselerine giren ve eğitim gören öğrencilerin algıladığı başarı baskısı daha düşük çıkmıştır. Başarı desteği algısının ise cinsiyete bağlı anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tunç (2023: 50-117) yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin algıladığı ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Araştırma Sakarya ilinde Kaynarca ilçesindeki 707 ortaöğretim öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada ebeveyn başarı desteğinin okul motivasyonunu pozitif etkilediği bulunmuştur. Ebeveyn başarı desteğiyle öğrenci başarısı arasında üst düzeyde; başarı baskısı ile akademik başarı arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Tatlı ve Atmaca'da (2023: 1328-1349) ebeveyn başarı baskısının ve akademik stersin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğe etkisini araştırdığı araştırmada baskının; akademik strese ve tükenmişlik duygusu yaşanmasına sebep olarak öğrencilerin motivasyonunu, başarısını, benlik saygısını, okula bakışlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlar. Buna karşın desteğin; stersi ve tükenmişlik hissini ortadan kaldıracakları önerisinde bulunmuşlar.

Bozdağ (2022:57-65) çalışmasında ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin akademik motivasyonu nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma yaşları 9 ile 18 yaş arasında yer alan özel yetenekli 437 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba başarı baskısının akademik motivasyonu negatif etkilediği, ebeveyn başarı desteğinin ise akademik motivasyonu pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbetekin ve Tunç'un (2022: 180-185) araştırmasının amacı lise öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya Iğdır ilinde farklı lise türlerinde öğrenim gören 657 öğrenci dahil etmişlerdir. Ebeveyn başarı desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonunu ve başarısını artırdığı, başarı baskısının ise motivasyon ve başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ebeveynlerin uygun ortam hazırlayarak ve teşvik ederek çocuklarının başarısını artırabileceklerini belirtmişlerdir.

Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021: 306:308) ebeveyn tutumlarının ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğuna etkisini araştırdıkları araştırmada alt problem olarak; ebeveyn başarı baskısı ve başarı desteğinin öğrenme sorumluluğuna ve öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma İstanbul'un Üsküdar ilçesinde 300 özel ortaokul öğrencisi ile

yapılmıştır. Araştırma sonucunda başarı desteğinin öğrenme sorumluluğunu pozitif, başarı baskısının öğrenme sorumluluğunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Kapıkıran (2019: 421-422) ebeveyn baskı ve desteğiyle sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi akademik dayanıklılık değişkeniyle bağlantılı incelediği 9.- 12. Sınıf öğrencilerinden oluşan 390 öğrenciyle yapmış ve ebeveynlerin başarı için yaptıkları baskının öğrencilerin sınav kaygısını artırdığını, başarı desteğinin ise sınav kaygısını azaltırken akademik dayanıklılığı olumlu etkilediğini belirlemiştir.

Kapıkıran (2016: 74-76) ortaokul ve lise öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin etkisini ölçmeyi amaçladığı ölçeğin değerlendirmesini yaptığı çalışmada 536 öğrenci çalışmaya dahil etmiş ve ebeveyn başarı baskısının öğrenci başarısı olumsuz etkilediğini, ebeveyn başarı desteğinin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini bulmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin algıladığı anne-baba baskısının kızlardan yüksek olduğunu, bununla birlikte başarı desteği algılarında fark olmadığını bulmuştur.

2.8.2. Okul Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmamızda kullanılan Okul Motivasyonu Ölçeği' nin kullanıldığı çalışmalar verilmiştir.

Sarıkan ve Koçak (2023: 3054) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ile okul müdürlerinin liderlik tarzı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 408 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Sarıkan (2023: 40-47) Afyon da 408 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin okul motivasyonu daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyine bağlı olarak ise 5. Sınıfların okul motivasyonu hedef, okula bağlılık ve performans alt boyutları ve genel okul motivasyonları üst sınıflardan (7-8) yüksek çıkmıştır. Anne ve baba eğitim seviyesine bağlı olarak ise okul motivasyonu ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşma çıkmamıştır.

Ünal (2022: 57-58) çalışmasında şiirle psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmada 24 ortaokul öğrencisinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma sonunda iki grup karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ökten (2019: 30) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen değişkenleri incelemiştir. Çalışma 933 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilerin ders başarılarının artırılması yönünde girişimlerde bulunulmasının öğrencilerin okul motivasyonunu artırdığı bulunmuştur. Ayrıca devamsızlık yapılmamasının, fiziksel aktivite, sosyal etkinliklerin ve sanal ortamda az vakit geçirilmesinin de okul motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir.

Yaşar (2019: 58) çalışmasında öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul motivasyonlarıyla ilişkiyi incelemiştir. Araştırma İzmir’de 502 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonunda okul motivasyonunun okula bağlanmayı pozitif etkilediğini bulmuştur.

2.8.3.Ebeveyn Başarı Baskısı - Desteği ve Okul Motivasyonu Benzer Konuların İncelendiği Araştırmalar

Bu kısımda çalışmamızın konusuyla benzer konuların ele alındığı çalışmalar verilmiştir.

Kapıkıran ve Özgüngör’ün (2009: 24-27) yaptığı çalışmada sosyal destek, anne-baba eğitim durumu, cinsiyet vb. değişkenlerin akademik başarı ve güdülenmeyi yordama gücü tespit edilmek istenmiştir. Çalışma farklı lise türlerinden 386 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma farklı lise türlerinde eğitim gören çocukların farklı değişkenlerden etkilenecek motive olduğunu ayrıca çevreden gelen desteğin düz lise öğrencilerinin akademik başarı ve güdülenmesini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Tezci, Sezer, Gurgan ve Aktan (2015: 288-289) yaptıkları çalışmada öğrencilerin algıladığı sosyal destek ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 716 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin motivasyonunu artıran en önemli değişkenin ebeveyn desteği olduğu görülmüştür. Ayrıca değerli görülen kişilerin ve arkadaşların desteğinin de motivasyonu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Morkoyunlu ve Konyalıoğlu’nun (2020: 21-22) araştırmasında ebeveyn desteğinin ortaokul öğrencilerinin matematik ders başarısına-performansına etkisi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 6. sınıfta çocuğu olan anne-babalar, onların çocukları ve o çocukların akranı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kısa vadede ebeveyn başarı desteği alan öğrencilerle almayan öğrenciler arasında başarı anlamında

fark görülmemiş ancak uzun vadede ebeveyn başarı desteği alan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tulunay Ateş (2016: 375-379) yaptığı çalışmada sosyal desteğin (ebeveyn) öğrencilerin motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışma Bartın'da 561, 8. Sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmaya göre sosyal destek öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilemektedir.

Aydemir (2008: 42-73) velilerin yaptığı faaliyetlerin öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada 300 öğrenci, 288 veli ve 30 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonunda velilerin (ebeveyn) ders etkinliklerine katılımının öğrenci motivasyonunu %80 oranında artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencileri en çok motive eden etkinliğin; ebeveynlerin öğrencilerin ödev, proje ve performans etkinliklerine destek-yardımcı olması olarak tespit edilmiştir.

Aktaş (2016: 62) yüksek lisans tez çalışmasında lise öğrencilerin motivasyon kaynaklarını (aile desteği ve sınıf ortamının etkisi) incelemiştir. Çalışma İzmir'in Konak ve Buca ilçelerinde 488 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma ile aile desteğinin okul motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahan (2021: 379-380) 197 öğrenci ve ebeveynleriyle yapılan çalışmada ebeveyn katılımının ve ebeveynlik şeklinin öğrenci başarısıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırma ile ebeveyn katılımı ve duyarlı anne baba tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan ve Ayık (2015: 69-82) anne-babaların okulla yaptığı işbirliğinin hem öğrencilerin başarısını-performansını artırdığını hem okuldaki disiplin sorunlarını azalttığını tespit edilmiştir.

Çelenk (2003: 28) yaptığı çalışmada ebeveynlerin okul başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmayla velilerin-ebeveynlerin okul ile iyi iletişim kurmasının, velilerin ve okulun uygulanacak programla ilgili görüş birliği yapmasının ve velilerin çocuğun eğitimini desteklemesinin okul başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sözügüzel (2022: 49) yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının ebeveyn tutumlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma İstanbul, Sultanbeyli ilçesinde 472 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırma ile anne-babaların psikolojik kontrollerinin okula bağlılığı düşürdüğü buna karşın psikolojik özerkliğin ise okula bağlılığı pozitif etkilediği tespit edilmiştir.

Peker ve Kağızmanlı (2018: 210-219) yaptıkları çalışmada ebeveyn tutumlarının çocukların akademik motivasyonuna etkisini incelemiştir. Erzurum’da eğitim-öğretim gören 358 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmayla ebeveyn tutumlarının akademik motivasyonu anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Şengönül (2019: 283) çalışmasında anne-baba ilgisinin, çocukların başarısına etkisini incelemiştir. Çalışma ile anne-baba ilgisinin çocukların akademik başarısını-performansını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2021: 69-71) yüksek lisans tez çalışmasında anne-baba davranışları, akran ilişkileri ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyinin akademik güdülenmeye etkisini incelemiştir. Anne-baba tutumlarının akademik güdülenmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Akademik güdülenme düzeyi ile anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır.

Akkurt ve Karabağ Köse (2019: 7-11) yaptıkları çalışmada okul, öğretmen ve aile değişkenlerinin okul başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma Balıkesir’de 698 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmayla öğrencilerin başarısı-performansı üzerinde etkisi en güçlü olan değişkenin aileyle ilgili etkenler olduğu tespit edilmiştir.

Sarier (2016: 7-10) ülkemizde yapılan ve öğrencilerin başarısına etki eden etkenlerin incelendiği çalışmada aileden kaynaklı etkenlerin öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğunu bulmuştur. Ayrıca motivasyonun okul başarısını pozitif etkileyen en önemli faktörlerin başında geldiğini belirlemiştir.

Paslanmaz (2019: 75-83) öğrencilerin motivasyonunu etkileyen değişkenleri konu ettiği çalışmasını lise kademesinde eğitim gören öğrencilerle yapmış ve aileden algılanan desteğin ve cinsiyetin akademik motivasyon üzerinde etkisi olmadığını (yordamadığını) bulmuştur.

Tayan vd. (2019: 19) Türkiye’de anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaları ele almışlar ve öğrencilerin başarısını üzerinde etkisi en fazla olan etkenlerin destekleyen ebeveyn tutumu ve katılımı olduğunu (ebeveyn desteği) tespit etmişlerdir.

Arcan (2006: 79-83) yüksel lisans tez çalışmasında özel liselerde eğitim gören öğrencilerin başarısı üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisini araştırmıştır. Çalışmada

anne-baba eğitim seviyeleri ile okul başarısı arasında ilişki çıkmamıştır. Demokratik anne-baba tutumunun öğrenci başarısını pozitif etkilediği belirlenmiştir.

Çamurcu (2022: 67) ergenlerde başarı baskısını da konu edindiği araştırmasını 14-19 yaşları arasındaki 717 öğrenciyle yapmıştır. Ergenlerde başarı baskısı algısı anne-baba eğitim seviyesine bağlı farklılaşmamıştır.

Roth ve Salıktutluk'un (2012: 18-19) öğrencinin çevresinin beklenti ve tutumlarının çocukların eğitim yaşantısına etkisini incelediği çalışmada anne-baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin hissettiği başarı desteğinin arttığını bulmuşlardır.

Hacıhafızoğlu, Kararımak ve Öztapak (2015: 89) aile yapılarının lise öğrencilerinin başarısına etkisini inceledikleri çalışmada İstanbul da 1658 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışmada anne-baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başar (2001: 119-124) anne-babaların yanlış başarı algılarının öğrencileri nasıl etkilediğini incelediği çalışmada ebeveyn desteği arttıkça öğrencilerin motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2008: 90-92) öğrencilerin okula bağlılığının devlet okulu ve özel okul arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma devlet okulunda ve özel okulda eğitim gören öğrenciler dahil edilerek yapılmıştır. Araştırma sonunda devlet okulu ve özel okul öğrencilerin okula bağlılıkları arasında fark bulunmamıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin okula bağlılığı kızlardan düşük çıkmıştır.

Karaşar ve Kapçı'nın (2016: 39) Amasya ilinde yaptıkları ve lise öğrencilerinin okula bağlanma ve başarısını etkileyen değişkenleri inceledikleri çalışmada erkek öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Erkek öğrencilerin başarılarının ise kız öğrencilerden düşük olduğunu bulmuşlardır.

Altun ve Yazıcı (2010: 544) ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarını etkileyen değişkenlerin incelediği çalışma Trabzon ilinde 1100 öğrenciyle yapılmış ve kız öğrencilerin okul motivasyonları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Altuntaş ve Sezer (2017: 91) okula bağlanmayı farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma Malatya'da ortaokullarda eğitim öğretim gören 562 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkeniyle okula bağlılık arasında anlamlı ilişki çıkmamış fakat sınıf düzeyi ile okula bağlanma arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak okula bağlılığın giderek azaldığını tespit etmişlerdir.

Nartgün ve Çakır (2014: 385-386) çalışmasını İzmir'de yatılı eğitim veren bir lisede öğrenim gören 323 öğrenciyle yapmışlardır. Motivasyonun öğrencilerin başarısına etkisini incelemişler ve öğrencilerin akademik motivasyonunun düzeyinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonunda öğrencilerin motivasyonları ile başarıları arasında düşük ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Ululuşık vd. (2016: 5097-5098) Burdur il merkezinde 385 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada akademik motivasyonun orta düzeyde olduğunu, cinsiyete ve sınıf düzeyine bağlı öğrencilerin motivasyonlarının anlamlı değişiklik göstermediğini belirlemişlerdir.

Kaya, Bozaslan ve Genç (2012: 221) yaptıkları çalışmada ebeveyn tutumlarının; üniversite öğrencilerinin akademik başarı, sosyal kaygı ve problem çözme yeteneklerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda demokratik tutuma sahip ebeveynlerin öğrencilerinin akademik başarısının yüksek olduğu kaygılarının ise düşük olduğu görülmüştür.

Mızrak (2018: 62-63) çalışmasında ebeveyn tutumları ve kontrol odağı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide öz düzenlemenin aracı rolünü araştırmıştır. Araştırma Gaziantep il merkezinde farklı türdeki liselerde eğitim-öğretim gören 885 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonunda otoriter ve demokratik ebeveyn davranışlarıyla motivasyon arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

2.8.4.Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu kısımda yurt dışında çalışmamızın konularıyla benzer konuların ele alındığı çalışmalar verilmiştir.

LeCroy ve Krysik (2008: 203) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarı ve okula bağlanmalarını etkileyen etkenleri araştırmıştır. Araştırma İspanya'da

yapılmıştır. Anne-baba desteğinin ve okuldaki arkadaş ve öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin akademik başarı ve okula bağlanmayı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Garn ve Jolly'nin (2013: 9) 15 özel yetenekli çocukla Amerika'da yaptığı araştırmada ebeveyn baskısının çocukların motivasyonunu nasıl etkilediğini incelemiştir. Ebeveynlerin uyguladığı baskının çocukların motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler çocuklarının ilgi ve hedeflerine göre eğlenceli seçenekler oluşturduğunda çocukların motivasyonlarının arttığı ulaşılan başka bir sonuçtur.

Al Dhamit ve Kreishan (2016: 13-23) içsel ve dışsal motivasyon ile ebeveynlerin motivasyon destekleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma Ürdün'de 122 özel yetenekli çocukla yapılmıştır. Yapılan araştırma ile ebeveyn desteğinin çocukların içsel ve dışsal motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wentzel (1999: 1-9) çalışmada ergenlerin; anne-babaları, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinin okul motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 167 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Anne-baba ve arkadaşların desteğinin okul motivasyonunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Yani çocukların anne-babaları destekleyen, teşvik eden tutum ve davranışlar sergilerse, arkadaşları okula derslere yönelik teşvik eden tutum içinde olursa bu durum motivasyonlarını artırmaktadır. Sosyal çevrede bulunan kişilerin motivasyon üzerinde etkisi olmaktadır.

Hickman, Bartholomae ve McKeny (2000: 41-54) anne-baba tutumlarının çocukların akademik başarısını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarının daha başarılı olduğu; izin verici ve otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Furrer ve Skinner (2003: 148-162) çalışmasında okula bağlılık ile öğrencilerin akademik katılım ve performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan 641 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonunda erkek öğrencilerin okula bağlılığı kızlardan düşük çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışma yapılırken kullanılan yöntem, araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubu ilgili bilgilere, veri toplarken kullanılan araçlara, verilerin nasıl toplandığına ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemi değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel analiz ve sayısal verilerle açıklayan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018: 15). İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişim varsa nasıl bir değişim olduğunu belirlemeye çalışır (Karasar, 2020: 96).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ortaokullarda öğrenim gören 681 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler nicel araştırma yöntemlerinden kolay ulaşılır örnekleme tekniğiyle toplanmıştır. Kolay ulaşılır örneklem tekniği, araştırma için gereken sayıda kişiye ulaşana kadar en kolay ulaşılabilen kişilerden başlanarak örneklemin oluşturulduğu; zaman, para ve iş gücünden tasarruf sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018: 95). Öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	410	60,2
	Erkek	271	39,8
Sınıf	5. Sınıf	143	21,0
	6. Sınıf	169	24,8
	7. Sınıf	186	27,3
	8. Sınıf	183	26,9
Okul Türü	Devlet	542	79,6
	Özel	139	20,4
“Anne Eğitim Durumu”	“Okuryazar değil”	44	6,5
	“İlkokul”	183	26,9
	“Ortaokul”	214	31,4
	“Lise”	145	21,3
	“Üniversite”	95	14,0
“Baba Eğitim Durumu”	“Okuryazar değil”	20	2,9
	“İlkokul”	152	22,3
	“Ortaokul”	231	33,9
	“Lise”	154	22,6
	“Üniversite”	124	18,2

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin 410’unun kız (%60,2), 271’inin erkek (%39,8) olduğu; 5. Sınıfta öğrenim gören 143 öğrenci (%21,0), 6. Sınıfta öğrenim gören 169 öğrenci (%24,8), 7. Sınıf için 186 öğrenci (%27,3), 8. Sınıfta 183 öğrenci (%26,9) olduğu; öğrencilerin 542’sinin (%79,6) devlet okullarında, 139’unun (%20,4) özel okullarda öğrenim gördüğü, annesi okuryazar olmayan 44 öğrenci (%6,5), ilkokul mezunu 183 öğrenci (%26,9), ortaokul mezunu 214 öğrenci (%31,4), lise mezunu 145 öğrenci (%21,3), üniversite mezunu 95 öğrenci (%14,0); babası okuryazar olmayan 20 öğrenci (%2,9), ilkokul mezunu 152 öğrenci (%22,3), ortaokul mezunu 231 öğrenci (%33,9), lise mezunu 154 öğrenci (%22,6), üniversite mezunu 124 öğrencisidir (%18,2).

3.3. Veri Toplamak İçin Kullanılan Araçlar

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Kapıkıran’ın (2016) geliştirdiği Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği ile Kaynak, Özhan ve Kan’ın (2017) geliştirdiği Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekleri uygulamak için ölçeklerin sahiplerinden izinler alınmıştır. Öğrencilere uygulanmak

üzere hazırlanan anketin ilk bölümünde Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümünde ise araştırmada kullanılan ölçeklerin maddeleri yer almıştır.

3.3.1. KBF-“Kişisel Bilgi Formu”

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve araştırma katılımcılarının demografik bilgilerini tespit için oluşturulmuş formdur. Kişisel bilgiler formunda, öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, okulunun türü, anne ve babasının eğitim durumuyla ilgili bilgiler sorulmuştur.

3.3.2. EABBDÖ-“Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği”

Kapıkıran’ ın (2016) geliştirdiği beşli likert tipindeki “Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği” iki boyutlu ve on beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek ebeveynlerin akademik başarılarını artırmak için çocuklarına baskıcı mı yoksa destekleyici mi davrandıklarını; ortaokul ve lise öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır (Kapıkıran, 2016). Ölçek, EABB alt boyutu 10 ve EABD alt boyutu 5 madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı EABB alt ölçeği için .84, EABD alt ölçeği için ise .71 şeklindedir. EABB alt ölçeğinden en düşük puan 10, en yüksek puan 50’dir. Puanın yüksek çıkması öğrencilerin anne-babalarından akademik başarı baskısı algıladığı anlamına gelmektedir. EABD alt ölçeğinden ise en düşük 5 yüksek 25 puandır. Puanların yüksek çıkması çocukların anne-babalarından akademik başarı desteği algıladığı şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur.

Tablo 3.2: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçekler	Cronbach Alpha	Mad de sayısı	Orjinal Ölçek Değerleri
EABB- “Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı”	.81	10	.84
EABD- “Ebeveyn Akademik Başarı Desteği”	.84	5	.71

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutu için .81, ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutu için .84 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. OMÖ-“Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği”

Kaynak, Özhan ve Kan’ın (2017) geliştirdikleri beşli likert tipindeki ölçek üç boyutlu ve on dört maddeden oluşmaktadır. 3, 9 ve 13 maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yüksek çıkarsa bu öğrencinin okul motivasyonu yüksek demektir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak çıkmıştır. Bu değer yüksek olduğu için ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017). Ölçeğin geliştirilmesi esnasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin “hedef, performans ve okula bağlılık” olmak üzere üç alt boyutunun olduğu görülmüştür (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017).

Tablo 3.3: OMÖ Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach Alpha	Mad de sayısı	Orjinal Ölçek Değerleri
Hedef	.76	5	.90
Performans	.73	5	.78
Okula Bağlılık	.74	4	.88
Toplam Ölçek	.86	14	.84

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere bu çalışmada “Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı” alt boyutlar bağlamında; hedef için .76, performans için .73, okula bağlılık için .74, ölçek toplamı için .86 bulunmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Küçükçekmece ilçesindeki özel ve resmi ortaokullarda eğitim ve öğretim gören öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca velilerin onamı alınmıştır. Ölçek formları 698 öğrenciye yüz yüze uygulanmış

ve bunların içinden hatalı doldurulanlar veya eksik olan ölçekler elendikten sonra kalan 681 öğrencinin cevapları analiz için kullanılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

İlk olarak ebeveyn başarı baskısı ve desteği ölçeği ile okul motivasyonu ölçeğinin aritmetik ortalama derecelendirme tablosu sonra çarpıklık basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4: EABBDÖ Aritmetik Ortalama Derecelendirme Tablosu

Değer	İfade	Aralık Sınırı	Düzy
1	“Hiçbir zaman”	1.00-1.79	“Çok düşük”
2	“Çok az”	1.80-2.59	“Düşük”
3	“Bazen”	2.60-3.39	“Orta”
4	“Çoğu zaman”	3.40-4.19	“Yüksek”
5	“Her zaman”	4.20-5.00	“Çok Yüksek”

Tablo 3.4 incelediğinde, ebeveyn başarı baskısı ve desteği ölçeği 5’li Likert tipinde olduğu için aralıklar 1-1.79 “hiçbir zaman”; 1.80-2.59 “çok az”; 2.60-3.39 “bazen”; 3.40-4.19 “çoğu zaman” ve 4.20-5.00 “her zaman” olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.5: OMÖ Aritmetik Ortalama Derecelendirme Tablosu

Değer	İfade	Aralık Sınırı	Düzy
1	“Kesinlikle Katılmıyorum”	1.00-1.79	“Çok düşük”
2	“Katılmıyorum”	1.80-2.59	“Düşük”
3	“Kararsızım”	2.60-3.39	“Orta”
4	“Katılıyorum”	3.40-4.19	“Yüksek”
5	“Kesinlikle Katılıyorum”	4.20-5.00	“Çok Yüksek”

Tablo 3.5 incelediğinde, ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği 5’li Likert tipinde olduğu için 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”; 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”; 2.60-3.39 arası “kararsızım”; 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası ise “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir.

Veri dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Verilerin Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	\bar{x}	Çarpıklık	Basıklık	Madde
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	2.37	.463	-.269	10
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	4.01	-1.079	.557	5
Hedef	4.46	-1.354	1.464	5
Performans	3.72	-.327	-.139	5
Okula Bağlılık	4.09	-1.051	.850	4
Okul Motivasyonu Toplam Ölçek	4.09	-.827	.640	14

Tablo 3.6 incelediğinde, ebeveyn başarı baskısı ve desteği ölçeği ile ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeğinden alınan puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir.

Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında değer almıştır. Bu yüzden değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Analiz süreci şu şekilde özetlenmiştir;

1. Öğrencilerin, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği alt boyutlarının puanlarının \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ değerlerine ulaşılmıştır.
2. Öğrencilerin, ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği ve alt boyut puanlarının \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ bulunmuştur.
3. Öğrencilerin, EABBDÖ ile ortaokul öğrencileri için OMÖ’den aldıkları puanların; cinsiyet ve okul türüne bağlı farklılık gösterip göstermediğini tespit için bağımsız grup t testi; sınıfına, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna bağlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir.
4. Öğrencilerin, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta,

.30-.00 arasında olması düşük seviyede ilişki olarak nitelendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018: 192).

5. Öğrencilerin, ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin, okul motivasyonunu yordama seviyesini tespit amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bulguları ve bulgularla ilgili analizler burada verilmiştir.

4.1. Çalışmanın Birinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Çalışmanın “Öğrencilerce algılanan ebeveyn başarı baskısı ve desteği ne düzeydedir?” alt amacı ile ilgili bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: EABBDÖ’ nün Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Değerlendirme
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	681	2.37	.82	Düşük
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	681	4.01	.94	Yüksek

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği incelendiğinde ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=2.37$, ebeveyn akademik başarı desteği puan ortalaması $\bar{x}=4.01$ ’dir. Bulgulara göre öğrencilerin “ebeveyn akademik başarı baskısı” düşük, “ebeveyn akademik başarı desteği” yüksektir.

4.2. Çalışmanın İkinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Çalışmanın “Öğrencilerin okul motivasyonu ne düzeydedir?” alt amacı ile ilgili bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Değerlendirme
Hedef	681	4.46	.63	Çok Yüksek
Performans	681	3.72	.76	Yüksek
Okula Bağlılık	681	4.09	.81	Yüksek
Motivasyon toplam	681	4.09	.60	Yüksek

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği incelendiğinde hedef alt boyutu ortalaması $\bar{x}=4.46$, performans alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.72$, okula bağlılık alt boyutu ortalaması $\bar{x}=4.09$ ve okul motivasyonu ölçek toplamı puan ortalaması $\bar{x}=4.09$ çıkmıştır. Bulgulara göre öğrenciler okul motivasyonları için hedeflerinin çok yüksek, performanslarının ve okula bağlılıklarının yüksek derecede etkili olduğunu ve genel olarak okul motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

4.3. Çalışmanın Üçüncü Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Çalışmanın “Öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu düzeyleri; cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, sınıf seviyesi ve okul türüne bağlı anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amacı ile ilgili bulgular bu kısımda verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin algıladıkları, anne-baba başarı baskısı ve desteğiyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi yapılarak sonuçlar Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Kız	410	2.25	.78	.04	-4.875	679	.000
	Erkek	271	2.56	.84	.05			
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Kız	410	4.01	.98	.05	-.008	679	.994
	Erkek	271	4.01	.87	.05			

Tablo 4.3'te verilen ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutu [t= -4.875; p<.05] puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuş; ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutunda [t= -.008; p>.05] gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bulguya göre erkek öğrenciler, ebeveyn akademik başarı baskısını kız öğrencilerden daha yüksek algılamaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, okul motivasyonlarının cinsiyete bağlı anlamlı şekilde değişip değişmediğini belirlemek için t testi analizi (bağımsız grup) aşağıdaki tabloda yapılmıştır.

Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hedef	Kız	410	4.57	.52	.03	5.647	679	.000
	Erkek	271	4.30	.73	.04			
Performans	Kız	410	3.77	.76	.04	2.163	679	.031
	Erkek	271	3.64	.77	.05			
Okula Bağlılık	Kız	410	4.27	.71	.04	7.128	679	.000
	Erkek	271	3.83	.87	.05			
Motivasyon toplam	Kız	410	4.20	.53	.03	5.798	679	.000
	Erkek	271	3.93	.67	.04			

Tablo 4.4’te verildiği gibi ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete bağlı anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit için yapılan t testi sonucunda; hedef alt boyutu [$t= 5.647$; $p<.05$], performans alt boyutu [$t= 2.163$; $p<.05$], okula bağlılık alt boyutu [$t= 7.128$; $p<.05$] ve okul motivasyonu toplam ölçek [$t= 5.798$; $p<.05$] puanları anlamlı farklılık göstermiştir ve farklılık kız kız öğrenciler lehinedir. Bulguya göre kız öğrencilerin hedefleri, performansları, okula bağlılıkları ve okul motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

4.3.2. Sınıf

Öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin sınıf düzeyine bağlı anlamlı ölçüde fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 4.5’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	5.Sınıf ¹	143	2.19	.79	9.187	.000	3,4>1,2
	6.Sınıf ²	169	2.22	.77			
	7.Sınıf ³	186	2.46	.77			
	8.Sınıf ⁴	183	2.58	.86			
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	5.Sınıf ¹	143	4.22	.88	8.375	.000	1,2>3,4
	6.Sınıf ²	169	4.16	.89			
	7.Sınıf ³	186	3.95	.90			
	8.Sınıf ⁴	183	3.77	1.00			

Tablo 4.5’te verildiği gibi, öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamalarının sınıf düzeyine bağlı anlamlı şekilde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) neticesinde; ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutunda [$F = 9.187$; $p<.05$] 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle 5. ve 6. sınıflar arasında 7. ve 8. sınıflar lehine; ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutunda [$F = 8.375$; $p<.05$] 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle

7. ve 8. sınıflar arasında 5. ve 6. sınıflar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bulguya göre 7. ve 8. sınıflar 5. ve 6. sınıflara göre ebeveyn akademik başarı baskısını daha yüksek, ebeveyn akademik başarı desteğini daha düşük algılamaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul motivasyonlarının sınıf düzeyine bağlı anlamlı şekilde değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıp sonuçlar Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Hedef	5.Sınıf ¹	143	4.63	.57	16.019	.000	1,2>3,4 3>4
	6.Sınıf ²	169	4.61	.51			
	7.Sınıf ³	186	4.42	.66			
	8.Sınıf ⁴	183	4.23	.66			
Performans	5.Sınıf ¹	143	4.13	.67	40.409	.000	1>2,3,4 2>3,4 3>4
	6.Sınıf ²	169	3.93	.72			
	7.Sınıf ³	186	3.57	.72			
	8.Sınıf ⁴	183	3.36	.71			
Okula Bağlılık	5.Sınıf ¹	143	4.38	.69	15.504	.000	1,2>3,4 3>4
	6.Sınıf ²	169	4.21	.75			
	7.Sınıf ³	186	4.04	.77			
	8.Sınıf ⁴	183	3.81	.89			
Motivasyon toplam	5.Sınıf ¹	143	4.38	.53	34.909	.000	1,2>3,4 3>4
	6.Sınıf ²	169	4.26	.52			
	7.Sınıf ³	186	4.01	.58			
	8.Sınıf ⁴	183	3.80	.61			

Tablo 4.6’da verildiği gibi, öğrencilerin ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının sınıf düzeyine bağlı anlamlı şekilde değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; hedef alt boyutunda [F = 16.019; p<.05], okula bağlılık alt boyutunda [F = 15.504; p<.05] ve okul motivasyonu ölçek toplamında [F = 34.909; p<.05] 5. ve 6.

sınıfların puanları 7. ve 8. sınıflardan, 7. sınıfların puanları ise 8. sınıflardan yüksektir; performans alt boyutunda [$F = 40.409$; $p < .05$] 5. sınıf öğrencilerinin puanları 6., 7. ve 8. sınıflardan, 6. sınıfların puanları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden, 7. sınıf öğrencilerinin puanları 8. sınıflardan anlamlı şekilde yüksektir. Bulguya göre 5. ve 6. sınıfların hedefleri, okula bağlılıkları ve genel olarak okul motivasyonları 7. ve 8. sınıflardan daha yüksek, 7. sınıf öğrencilerinin hedefleri, okula bağlılıkları ve genel olarak okul motivasyonları 8. sınıflardan daha yüksek; 5. sınıfların performansları 6., 7. ve 8. sınıflardan daha yüksek, 6. sınıfların performansları 7. ve 8. sınıflardan daha yüksek, 7. sınıfların performansları 8. sınıflardan daha yüksektir.

4.3.3. Okul Türü

Öğrencilerin algıladıkları, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin okul türüne bağlı olarak anlamlı ölçüde farklı olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi yapıp sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Devlet	542	2.42	.80	.03	3.167	679	.002
	Özel	139	2.18	.85	.07			
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Devlet	542	3.93	.99	.04	-4.742	679	.000
	Özel	139	4.34	.61	.05			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeği puan ortalamalarında okul türüne bağlı anlamlı fark olup olmadığını tespit için gerçekleştirilen t testi sonucunda; ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutu [$t = 3.167$; $p < .05$] puanları arasında devlet okulu öğrencileri lehine, ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutu [$t = -4.742$; $p < .05$] puanları arasında özel okul öğrencileri lehine anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Bulguya göre devlet okulu öğrencileri ebeveyn akademik başarı baskısını özel okul öğrencilerinden daha yüksek, ebeveyn akademik başarı desteğini daha düşük algılamaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, okul motivasyonlarının okul türüne bağlı anlamlı ölçüde farklı olup olmadığını tespit için bağımsız grup t testi yapılarak sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh _{\bar{x}}	t Testi		
						t	Sd	p
Hedef	Devlet	542	4.44	.63	.03	-1.478	679	.140
	Özel	139	4.53	.60	.05			
Performans	Devlet	542	3.74	.77	.03	1.101	679	.271
	Özel	139	3.66	.76	.06			
Okula Bağlılık	Devlet	542	4.10	.82	.04	.365	679	.715
	Özel	139	4.07	.77	.07			
Motivasyon	Devlet	542	4.09	.61	.03	.090	679	.928
	Özel	139	4.09	.56	.05			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği puan ortalamalarında okul türüne bağlı anlamlı fark olup olmadığını tespit için yapılan t testi sonucunda; hedef alt boyutu [t= -1.478; p>.05], performans alt boyutu [t= 1.101; p>.05], okula bağlılık alt boyutu [t= .365; p>.05] ve okul motivasyonu toplam ölçek [t= .090; p>.05] puanlarında anlamlı fark çıkmamıştır. Öğrencilerin okul motivasyonları öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmemektedir.

4.3.4. Anne Eğitim Durumu

Öğrencilerin algıladığı, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin anne eğitim durumu bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	F	p	Fark
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Okuryazar Değil ¹	44	2.36	.80	3.101	.015	2,3>5
	İlkokul ²	183	2.41	.84			
	Ortaokul ³	214	2.48	.79			
	Lise ⁴	145	2.33	.76			
	Üniversite ⁵	95	2.14	.86			
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Okuryazar Değil ¹	44	3.59	1.12	5.874	.000	3,4,5>1 4,5>2 5>3
	İlkokul ²	183	3.89	.97			
	Ortaokul ³	214	4.02	.91			
	Lise ⁴	145	4.09	.93			
	Üniversite ⁵	95	4.31	.71			

Tablo 4.9’ da verildiği gibi öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamalarının anne eğitim durumu bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutunda [F = 3.101; p<.05] annesi ilkokul ve ortaokul bitiren öğrencilerle annesi üniversite bitiren öğrenciler arasında annesi ilkokul ve ortaokul bitiren öğrenciler lehine; ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutunda [F = 5.874; p<.05] annesi ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrencilerle annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında annesi ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrenciler lehine, annesi lise ve üniversite bitiren öğrencilerle annesi ilkokul bitiren öğrenciler arasında annesi lise ve üniversite bitiren öğrenciler lehine, annesi üniversite bitiren öğrencilerle annesi ortaokul bitiren öğrenciler arasında annesi üniversite bitiren öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır. Bulguya göre annesi üniversite bitiren öğrenciler annesi ilkokul ve ortaokul bitiren öğrencilere göre daha az başarı baskısı algılamaktadır. Annesi ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrencilerin algıladığı başarı desteği annesi okuryazar olmayan çocuklardan, annesi lise ve üniversite bitiren öğrencilerin algıladığı başarı desteği

annesi ilkokul bitiren öğrencilerden, annesi üniversite bitiren öğrencilerin algıladığı başarı desteği annesi ortaokul bitiren öğrencilerden daha yüksektir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin okul motivasyonlarında anne eğitim durumuna bağlı anlamlı fark olup olmadığını tespit için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
Hedef	Okuryazar Değil ¹	44	4.35	.75	3.118	.015	4,5>1,2
	İlkokul ²	183	4.37	.68			
	Ortaokul ³	214	4.45	.64			
	Lise ⁴	145	4.57	.55			
	Üniversite ⁵	95	4.57	.53			
Performans	Okuryazar Değil ¹	44	3.65	.76	.824	.510	
	İlkokul ²	183	3.64	.74			
	Ortaokul ³	214	3.76	.81			
	Lise ⁴	145	3.77	.79			
	Üniversite ⁵	95	3.75	.68			
Okula Bağlılık	Okuryazar Değil ¹	44	3.78	.93	2.847	.023	2,3,4,5>1
	İlkokul ²	183	4.09	.82			
	Ortaokul ³	214	4.06	.81			
	Lise ⁴	145	4.14	.81			
	Üniversite ⁵	95	4.25	.67			
Toplam Ölçek	Okuryazar Değil ¹	44	3.94	.70	2.269	.060	
	İlkokul ²	183	4.03	.63			
	Ortaokul ³	214	4.09	.61			
	Lise ⁴	145	4.16	.57			
	Üniversite ⁵	95	4.19	.50			

Tablo 4.10’da verildiği gibi, öğrencilerin, ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeğinin ve alt boyutlarının puan ortalamalarının anne eğitim durumuna bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; hedef alt boyutunda [F = 3.118; p<.05] anne eğitim seviyesi lise ve üniversite olan öğrencilerle annesi okuryazar olmayan ve anne eğitim seviyesi ilkokul olan öğrenciler arasında anne eğitim seviyesi lise ve üniversite olan öğrenciler lehine, okula bağlılık alt boyutunda [F = 2.847; p<.05] anne eğitim seviyesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerle annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın performans alt boyutunda [F = .824; p>.05] ve okul motivasyonu ölçek toplamında [F = 2.269; p>.05] gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin hedefleri annesi okuryazar olmayan ve annesi ilkokul mezunu öğrencilerden yüksek, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlılıkları annesi okuryazar olmayan öğrencilerden yüksektir.

4.3.5. Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin algıladığı, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin baba eğitim durumuna bağlı anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıp sonuçlar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Okuryazar Değil ¹	20	2.36	.75	3.473	.008	2,3>5
	İlkokul ²	152	2.44	.81			
	Ortaokul ³	231	2.47	.85			
	Lise ⁴	154	2.34	.82			
	Üniversite ⁵	124	2.16	.72			

Tablo 4.11: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	F	p	Fark
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Okuryazar Değil ¹	20	3.84	.93	5.788	.000	5>4,3,2,1 4>2
	İlkokul ²	152	3.81	1.01			
	Ortaokul ³	231	3.95	.99			
	Lise ⁴	154	4.04	.92			
	Üniversite ⁵	124	4.36	.63			

Tablo 4.11’de verildiği gibi, öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin alt boyutları puan ortalamalarının baba eğitim durumuna bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutunda [$F = 3.473$; $p < .05$] baba eğitim seviyesi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerle babası üniversite bitirmiş öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi ilkokul ve ortaokul olan öğrenciler lehine; ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutunda [$F = 5.788$; $p < .05$] baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerle, babası okuryazar olmayan ve baba eğitim seviyesi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrenciler lehine, baba eğitim seviyesi lise olan öğrencilerle baba eğitim seviyesi ilkokul olan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi lise olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bulguya göre babası üniversite mezunu olan öğrenciler, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha az başarı baskısı algılamaktadır. Babası üniversite bitiren öğrenciler babası okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise bitiren öğrencilere göre daha yüksek başarı desteği algılamaktadır. Benzer şekilde babası lise mezunu olan öğrenciler babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek başarı desteği algılamaktadır.

Öğrencilerin okul motivasyonlarının baba eğitim durumuna bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	F	p	Fark
Hedef	Okuryazar Değil ¹	20	4.15	.84	4.288	.002	5>1,2,3 4>1
	İlkokul ²	152	4.40	.69			
	Ortaokul ³	231	4.41	.66			
	Lise ⁴	154	4.51	.53			
	Üniversite ⁵	124	4.62	.50			
Performans	Okuryazar Değil ¹	20	3.51	.76	1.390	.236	
	İlkokul ²	152	3.63	.74			
	Ortaokul ³	231	3.77	.81			
	Lise ⁴	154	3.71	.78			
	Üniversite ⁵	124	3.79	.68			
Okula Bağlılık	Okuryazar Değil ¹	20	3.69	.96	3.001	.018	3,4,5>1 4>2
	İlkokul ²	152	3.99	.93			
	Ortaokul ³	231	4.08	.78			
	Lise ⁴	154	4.21	.75			
	Üniversite ⁵	124	4.17	.73			
Motivasyon	Okuryazar Değil ¹	20	3.79	.74	3.202	.013	3,4,5>1 5>2
	İlkokul ²	152	4.01	.67			
	Ortaokul ³	231	4.09	.62			
	Lise ⁴	154	4.14	.54			
	Üniversite ⁵	124	4.20	.50			

Tablo 4.12’de verildiği gibi, öğrencilerin, ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının baba eğitim durumuna bağlı anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda; hedef alt boyutunda [$F = 4.288$; $p < .05$] baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerle babası okuryazar olmayan ve baba eğitim seviyesi ilkököl, ortaokul olan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrenciler lehine, baba eğitim seviyesi lise olan öğrencilerle babası okuryazar olmayan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi lise olan öğrenciler lehine; okula bağlılık alt boyutunda [$F = 3.001$; $p < .05$] baba eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerle babası okuryazar olmayan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler lehine, baba eğitim seviyesi lise olan öğrencilerle baba eğitim seviyesi ilkököl olan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi lise olan öğrenciler lehine; ölçek toplamında [$F = 3.202$; $p < .05$] baba eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerle babası okuryazar olmayan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler lehine, baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrencilerle baba eğitim seviyesi ilkököl olan öğrenciler arasında baba eğitim seviyesi üniversite olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın performans alt boyutunda [$F = 1.390$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bulguya bakılarak babası üniversite bitiren öğrencilerin hedefleri babası okuryazar olmayan, ilkököl ve ortaokul olan öğrencilerden daha yüksek, babası lise mezunu olan öğrencilerin hedefleri de babası okuryazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir; babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlılıkları babası okuryazar olmayan öğrencilerden yüksek, babası lise mezunu olan öğrencilerin okula bağlılıkları babası ilkököl mezunu olan öğrencilerden yüksek; babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okul motivasyonları babası okuryazar olmayan öğrencilerden yüksek, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okul motivasyonları babası ilkököl mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

4.4. Çalışmanın Dördüncü Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Çalışmanın “Ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile öğrencilerin okul motivasyonu arasında anlamlı ilişki var mıdır?” alt amacında, veriler “Pearson Korelasyon Analizi” ile incelenip Tablo 4.13’ te verilmiştir.

Tablo 4.13: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Okul Motivasyonu Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Hedef	Performans	Okula Bağlılık	Okul Motivasyonu Toplam
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	r	-.190**	-.258**	-.189**	-.260**
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	r	.367**	.337**	.311**	.408**

** .01 düzeyine anlamlıdır.

Tablo 4.13’ te verildiği gibi, öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarıları ve desteği ile okul motivasyonu ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda;

Ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutu ile okul motivasyonu ölçeği hedef alt boyutu ($r=-.190$; $p<.05$), performans alt boyutu ($r=-.258$; $p<.05$), okula bağlılık alt boyutu ($r=-.189$; $p<.05$) ve okul motivasyonu ölçek toplamı ($r=-.260$; $p<.05$) arasında yönü negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki çıkmıştır. Bulguya göre ebeveyn akademik başarı baskısı arttıkça öğrencilerin hedefleri, performansları, okula bağlılıkları ve okul motivasyonları düşmektedir.

Ebeveyn akademik başarı desteği alt boyutu ile okul motivasyonu ölçeği hedef alt boyutu ($r=.367$; $p<.05$), performans alt boyutu ($r=.337$; $p<.05$), okula bağlılık alt boyutu ($r=.311$; $p<.05$) ve okul motivasyonu ölçek toplamı ($r=.408$; $p<.05$) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre ebeveyn akademik başarı desteği arttıkça öğrencilerin hedefleri, performansları, okula bağlılıkları ve okul motivasyonları artmaktadır.

4.5. Çalışmanın Beşinci Alt Amacıyla İlgili Bulgular

Çalışmanın “Ebeveyn başarı baskısı ve desteği öğrencilerin okul motivasyonunu yordamakta mıdır?” alt amacında ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisine ilişkin toplanan veriler regresyon analizi ile incelenip Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Sabit	4.81	.07		66.07	.000	.190	.036	25.414	.000
	Hedef	-.15	.03	-.19	-5.04	.000				
	Sabit	4.30	.09		49.23	.000	.258	.067	48.571	.000
	Performans	-.24	.04	-.26	-6.97	.000				
	Sabit	4.54	.09		48.38	.000				
	Okula Bağlılık	-.19	.04	-.19	-5.02	.000	.189	.036	25.195	.000
	Sabit	4.55	.07		66.11	.000				
	Okul Mot. Toplam	-.19	.03	-.26	-7.02	.000	.260	.068	49.236	.000
Ebeveyn Akademik Başarı Desteği	Sabit	3.48	.10		35.31	.000	.367	.135	105.489	.000
	Hedef	.25	.02	.37	10.29	.000				
	Sabit	2.62	.12		21.56	.000	.337	.113	86.925	.000
	Performans	.28	.03	.34	9.32	.000				
	Sabit	3.02	.13		23.28	.000				
	Okula Bağlılık	.27	.03	.31	8.51	.000	.311	.096	72.480	.000
	Sabit	3.04	.09		32.72	.000				
	Okul Mot. Toplam	.26	.02	.41	11.64	.000	.408	.166	135.562	.000

Tablo 4.14' te verildiği gibi, öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısının, okul motivasyonuna etkisini tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonucunda;

Ebeveyn akademik başarı baskısının, öğrencilerin hedeflerini ($R^2=.036$; $p<.05$), performanslarını ($R^2=.067$; $p<.05$), okula bağlılıklarını ($R^2=.036$; $p<.05$), genel olarak okul motivasyonlarını ($R^2=.068$; $p<.05$) negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ebeveyn akademik başarı baskısı, öğrencilerin hedeflerindeki toplam varyansın %4'ünü, performanslarındaki toplam varyansın %7'sini, okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %4'ünü ve genel olarak okul motivasyonlarındaki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısındaki artış öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonlarındaki puanlarını azaltmaktadır.

Ebeveyn akademik başarı desteğinin, öğrencilerin hedeflerini ($R^2=.135$; $p<.05$), performanslarını ($R^2=.113$; $p<.05$), okula bağlılıklarını ($R^2=.096$; $p<.05$), genel olarak

okul motivasyonlarını ($R^2=.166$; $p<.05$) pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Ebeveyn akademik başarı desteği, öğrencilerin hedeflerindeki toplam varyansın %14'ünü, performanslarındaki toplam varyansın %11'ini, okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %10'unu ve genel olarak okul motivasyonlarındaki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Ebeveyn akademik başarı desteğindeki artış öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonlarındaki puanlarını arttırmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmayla ilgili tartışma ve sonuç ile bulgulardan hareketle oluşturulan öneriler bu bölümdedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmayla bulunan, ebeveyn başarı baskısının ve desteğinin öğrencilerin okul motivasyonuna etkisiyle ilgili bulgular literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırmaya yönelik sonuçlar burada verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç

Araştırmada öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısının “düşük”, ebeveyn akademik başarı desteğinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım’ın (2023: 90) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin algıladığı başarı baskısının orta düzeyde başarı desteğinin ise yüksek olduğunu bulmuştur. Tunç’ un (2023: 50-51) çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı orta düzeyde başarı desteği ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Tatlı’nın (2023: 44-45) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin orta düzeyde başarı baskısı algıladıkları sonucu çıkmıştır. Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021: 306) özel ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin algıladığı hem başarı baskısı düzeyi hem başarı desteği düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaların dışında benzer konuların çalışıldığı; Tulunay Ateş’in (2016: 377) çalışmasında öğrencilerin anne-babalarından anlamlı düzeyde pozitif destek algıladığı; ayrıca ebeveyn desteğinin, öğrencilerin iç motivasyonuna etkisinin dış motivasyonuna etkisinden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Aydemir (2008: 42-43) ise çalışmasında öğrencilerin akademik başarısını artırmak amacıyla velilerin;

çocuklarının ödevlerine, performans ve proje çalışmalarına yardımcı olarak sağladığı başarı desteğinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde araştırmamızın sonucuyla benzer şekilde öğrencilerin algıladığı desteğin yüksek düzeyde olduğunu bulan çalışmalar bulunmaktadır (Tunç, 2023; Yıldırım, 2023; Sontur, Bilgili ve Öğüt, 2021; Aydemir, 2008). Tulunay Ateş İn (2016) çalışmasında ise araştırmamızın sonucundan farklı olarak başarı desteğinin düzeyi daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin başarı baskısının düzeylerine bakıldığında çalışmamızın sonuçlarından farklı olarak Tunç (2023), Yıldırım (2023) ve Tatlı' nın (2023) çalışmalarında başarı baskısının orta düzeyde; Sontur, Bilgili ve Öğüt' ün (2021) çalışmasında ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre düzeyi değişmekle birlikte öğrencilerin anne-babalarından hem başarı baskısı hem başarı desteği gördüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başarı baskısı algılamalarının sebebi araştırmamızın başarı baskısı ve desteğinin anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusundan hareketle ebeveynlerin çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olabilir. Çünkü araştırma bulgularında anne-baba eğitim seviyesi arttıkça baskının azaldığı, desteğin arttığı tespiti söz konusudur. Bir başka sebep, sınıf seviyesine bağlı olarak öğrencilerin algıladıkları baskı ve destek algısının değişmesinden hareketle yaşları ilerledikçe çocuklar ebeveyn kontrolünü baskı olarak algılıyor olabilirler ya da okullar arası geçişler sınavla olduğu için ebeveynler sınavlarda başarılı olmaları için çocuklarına baskı yapıyor olabilirler. Destek algısının daha düşük çıktığı Tulunay Ateş' in (2016) araştırması ise 8. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Merkezi sınava (LGS) girecek öğrenciler daha fazla destek bekledikleri için kendilerine verilen desteğin yetersiz olduğunu düşünmüş olabilirler bu sebeple destek düzeyi düşük çıkmış olabilir.

Araştırmamızın ve incelenen araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ebeveynler çocuklarına başarılı olmaları için destek olmanın yanında baskı da yapmaktadırlar. Ebeveynler öğrenci motivasyon ve başarısını olumsuz etkileyen baskıyı azaltıp çocuklarını daha doğru ve etkili şekilde desteklerse öğrencilerin motivasyon ve başarılarının artacağı düşünülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç

Öğrencilerin okul motivasyonları için hedeflerinin çok yüksek, performanslarının ve okula bağlılıklarının yüksek derecede etkili olduğu ve genel olarak okul motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sarıkan (2023: 40) çalışmasında benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları için hedeflerinin çok yüksek, okula bağlılıklarının yüksek, performanslarının ise nispeten düşük derecede etkili olduğunu ve genel olarak öğrencilerin okul motivasyonlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Okul motivasyonun genel ortalamasını da alt boyutların ortalamaları da yüksek bulmuştur. Sarıkan ve Koçak da (2023: 3054) yaptıkları çalışmada aynı şekilde ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarını yüksek bulduklarını belirtmişlerdir. Tunç (2023:108) ortaöğretim (lise) öğrencileriyle çalışmış ve öğrencilerinin motivasyonunun orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaların dışında benzer konuların çalışıldığı; Uluişik' in (2016: 5097) çalışmasında lisede öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Nartgün ve Çakır'ın (2014: 385) çalışmasında ise lise öğrencilerinin akademik motivasyonu yüksek çıkmıştır. Altun ve Yazıcı (2010: 544) olumlu mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek öğrencilerin okul motivasyonlarının da yüksek olduğunu bulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmamızın sonucuyla benzer şekilde Sarıkan (2023), Nartgün ve Çakır (2014) ve Altun ve Yazıcı da (2010) öğrencilerin okul motivasyonlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızdan farklı olarak Tunç (2023) ve Uluişik (2016) öğrencilerin okul motivasyonun orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızda ve Tunç' un (2023) araştırmasında öğrencilerin hedef düzeyinin çok yüksek olduğu ancak performanslarının o düzeyde olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin istekli oldukları ancak bunu istenen düzeyde performansa dönüştüremedikleri düşünülebilir. Hedefleri ölçüsünde yüksek düzeyde performans göstermeleri için doğru desteklenme ve yönlendirmeye ihtiyaçları olabilir. Araştırmamız ve incelenen araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda okul motivasyonları yüksek olan öğrencilerin yanında orta düzeyde olan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Araştırmamızın başarı desteğinin okul motivasyonunu pozitif yönde yordadığı bulgusundan hareketle okul motivasyonu daha düşük olan öğrenciler ebeveynleri tarafından doğru ve yeterli şekilde desteklenmiyor olabilir. Ayrıca araştırmamızın öğrencilerin hedeflerinin düzeyinin performanslarından yüksek çıkması bulgusundan hareketle hedeflerini tam olarak performansa dönüştürmedikleri

ve daha fazla ve daha doğru desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olması için motivasyonun önemli olduğu bu nedenle motive edilmeleri ve motivasyonlarının devamlılığının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç

Araştırmada erkek öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısını kız öğrencilerden daha yüksek algıladığı, erkek ve kız öğrencilerin ebeveyn akademik başarı desteği düzeyleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yıldırım (2023: 100) ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin etkisini incelediği araştırmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde kız öğrencilere oranla erkek öğrencilerin daha fazla başarı baskısı algıladığını bulmuştur. Öğrencilerin başarı desteği algısında ise cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını bulmuştur. Tunç'un (2023: 72) çalışmasında ise kız ve erkek öğrencilerin hem ebeveyn akademik başarı baskısı algıları hem başarı desteği algıları anlamlı farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin başarı baskısı algıları erkeklerden düşük, başarı desteği algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Tatlı'nın (2023: 46-47) çalışmasında da erkek öğrencilerin başarı baskısı algıları kızlardan yüksek çıkmıştır. Gülbetekin ve Tunç (2022: 181) yaptıkları çalışmada erkeklerin algıladığı başarı baskısının kızlara göre daha yüksek olduğunu, başarı desteği algısında ise cinsiyete bağlı anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Ancak ortalamalara bakıldığında kızların başarı desteği algısı ortalamasının nispeten erkeklerden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kapıkıran (2016: 74) çalışmasında benzer şekilde kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin daha fazla anne-baba başarı baskısına maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca başarı desteği algılarında kız ve erkekler arasında anlamlı fark olmadığını bulmuştur. 2022 PISA Türkiye Raporu' na göre de kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla ebeveyn desteği gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmamızın konusuna benzer konunun çalışıldığı; Çamurcu' nun (2022: 67) çalışmasında da belirtilen diğer çalışmalara benzer şekilde erkek öğrencilerin başarı baskısı yüksek beklenti alt boyutunun düzeyinin kız öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okul motivasyonları cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Kızların hedefleri, performansları, okula bağlılıkları ve toplam okul motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sarıkan (2023: 47) çalışmasında ortaokul

öğrencilerinin okul motivasyonunu cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve kız öğrencilerin okul motivasyonu genel ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından büyük çıkmıştır. Okul motivasyonunun alt boyutlarından; hedef ve performans boyutunda da kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerden büyük çıkmıştır. Sadece performans boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Tunç (2023: 82-83) çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve okul motivasyonları arasında ilişki olmadığını bulmuştur. Çalışma küçük bir ilçede yapıldığı için öğrencilerin özellikleri homojenlik göstermiş olabilir. Benzer yaşam koşulları da bunda etkili olmuş olabilir. Gülbetkin ve Tunç'un (2022: 181) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da erkek öğrencilerin okul motivasyonu kız öğrencilerden düşük çıkmıştır. Ökten (2019: 30) çalışmasında bizim çalışmamızın sonuçlarıyla benzer şekilde ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okul motivasyonunun cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini; kızların hedeflerinin, performanslarının, okula bağlılık düzeylerinin ve bunları kapsayan toplam okul motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Yaşar (2019: 58) okul motivasyonunun okula bağlılık alt boyutuyla ilgili yaptığı çalışmada cinsiyete bağlı okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Bu durumun sebebi öğrencilerin benzer koşullarda yaşamaları, ailelerin kız ve erkek çocuklarına karşı benzer tutumlar sergilemeleri olabilir. Bu çalışmaların dışında benzer konuların çalışıldığı; Altun ve Yazıcı'nın (2010: 544) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da kız öğrencilerinin okul motivasyonları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Sözügüzel (2022: 49) çalışmasında okul motivasyonu okula bağlılık alt boyutunda, kız öğrencilerin okula bağlılığının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Arcan (2006: 79) özel lise öğrencileriyle çalışmış ve çalışmasında kız öğrencilerin okul performanslarının, ders başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Altuntaş ve Sezer (2017: 91) benzer şekilde ortaokulda kademesinde eğitim öğretim gören öğrencilerin okula bağlılıklarını inceledikleri araştırmada okula bağlanmanın cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Karaşar ve Kapçı'nın (2016: 39) yaptıkları çalışmada bu çalışmanın aksine lise öğrencilerinin okul bağlılık düzeyinin erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini; erkek öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Erkek öğrencilerin başarılarının ise kız öğrencilerden düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu durum Amasya ilinin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Okul ortamı öğrencilere ev

ortamından ya da dışardaki sosyal çevrelerinden daha cazip geliyor olabilir bu sebeple okula bağlılıkları yüksek çıkmış olabilir.

Öğrencilerin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği algısı sınıf seviyesine bağlı anlamlı ölçüde farklılık göstermiştir. 5.- 6. sınıf öğrencileri 7. - 8. sınıflardan daha düşük başarı baskısı algılamaktadır. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı desteği algıları ise 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Alt sınıflarda ebeveyn akademik başarı desteği daha yüksektir, sınıf düzeyi arttıkça ebeveyn akademik başarı baskısı artmaktadır. Tatlı (2023: 47) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada bu çalışmanın aksine sınıf düzeyi artışına bağlı olarak genel anlamda baskının azaldığını; başarı baskısını en yüksek hisseden öğrencilerin 10. sınıf öğrencileri olduğunu ayrıca öğrencilerin hissettiği başarı baskısının 9., 11., ve 12. sınıf olmak üzere giderek azaldığını bulmuştur. Çalışma sınavla öğrenci alan okullarda yani belli bir başarı kriterini sağlamış öğrencilerle yapılmıştır. Zaten başarılı ve kendi sorumluluğunu bilen bu öğrenciler anne-babalarının müdahalesine gerek kalmadan sorumluluklarını yerine getiriyor bu sebeple baskı olarak algılanabilecek tutum ve davranışlara maruz kalmıyor olabilirler. Tunç'un (2023: 77) çalışmada ise öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği algısı sınıf düzeyine bağlı anlamlı fark göstermemiştir. Bu durum için ebeveynlerin öğrencilerine karşı tutumlarının zaman içinde değişmediği düşünülebilir. Gülbetekin ve Tunç (2022: 182) ise yaptıkları çalışmada ebeveyn başarı baskısında sınıf düzeyine bağlı anlamlı fark bulmamışlar ancak ebeveyn başarı desteğinin sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterdiğini tespit etmişlerdir. 9. sınıf öğrencilerinin algıladığı ebeveyn başarı desteği üst sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. Karacabey'in (2012:) çalışmada farklı bir sonuç çıkmıştır. 10. sınıflarla 11. sınıfların algıladığı destek düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. 11. sınıfların algıladığı ebeveyn başarı desteği 10. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin hedefleri, performansları, okula bağlılıkları ve genel olarak okul motivasyonu düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hedefleri, okula bağlılıkları ve genel olarak okul motivasyonları 7. - 8. sınıflardan daha yüksek, 7. sınıfların hedefleri, okula bağlılıkları ve genel olarak okul motivasyonları da 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin performansları ise 5. sınıfta en yüksekken üst sınıflara doğru (6, 7 ve 8) çıkıldıkça kademeli olarak düşmektedir. Alt sınıflardan üst sınıflara doğru kademeli olarak öğrencilerin hedefleri,

okula bağılılıkları ve genel olarak okul motivasyonları düşmektedir. Sarıkan da (2023: 49-50) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonunun sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur. Sınıf düzeyi 5, 6, 7, ve 8. şeklinde kademeli olarak attıkça öğrencilerin okul motivasyonu kademeli olarak düşmüştür. Sınıf düzeyi ile okul motivasyonu arasında ters ilişki bulunmuştur. Okul motivasyonunun alt boyutlarında; 5. sınıf öğrencilerinin hedefleri 8. Sınıf öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerin performansı 6, 7 ve 8. sınıflardan yüksek, 6, sınıfların performansı 7 ve 8. sınıflardan yüksek çıkmıştır. 7. ve 8. sınıfların performans düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Tunç' un (2023: 97-99) çalışmasında da öğrenci motivasyonu sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermiştir. 9. ve 12. sınıf ile 10. ve 12 sınıf öğrencilerin motivasyonları anlamlı farklılık göstermiştir. 9. sınıf öğrencilerinin motivasyonu 12. sınıf öğrencilerinden; 10. sınıf öğrencilerinin motivasyonu 12. sınıf öğrencilerinden yüksektir ve genel anlamda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin motivasyonunun düştüğü bulunmuştur. Gülbetekin ve Tunç'un (2022: 177-178) çalışmasında da alt sınıflarda motivasyonun daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyonun düştüğü belirlenmiştir. Lise öğrencileriyle yapılan bu çalışmada 9. sınıfların motivasyonu 11. ve 12. sınıflardan 10. sınıfların motivasyonu ise 12. sınıflardan yüksek bulunmuştur. Yaşar' ın (2019: 59) çalışmasında öğrencilerin okula bağılılık düzeyleri sınıf düzeyine bağılı olarak anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. Benzer anne-baba baskı ve desteği almalarından kaynaklı farklılık olmamış olabilir. Bu çalışmaların dışında benzer konunun araştırıldığı; Sözügüzel (2022: 51) çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu okula bağılılık alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark sadece 5. ve 8. sınıflar arasında çıkmıştır. 8. sınıfların okula bağılılığını daha yüksek bulmuştur. 8. sınıflar liseye geçiş sınavına gireceklerinden sınava hazırlanmak için daha motive olmuş olabilirler dolayısıyla okula bağılılık düzeyleri artmış olabilir. Paslanmaz da (2019: 82-83) lise öğrencilerinin motivasyonunu yordayan değişkenleri incelediği çalışmasında öğrencilerin motivasyon düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Uluişik vd., (2016: 5098) çalışmasında öğrenci motivasyonunun sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. İki çalışmada da öğrencilerin okula yükledikleri anlam benzer olabileceği gibi ebeveyn tutum ve davranışları da benzerlik gösteriyor olabilir. Nartgün ve Çakır (2014: 385-386) yaptıkları çalışmada bizim çalışmamızın sonuçlarına benzer şekilde lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada hazırlık sınıfı

öğrencilerinin performanslarının-başarılarının üst sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Altun ve Yazıcı da (2010: 544) bu çalışmada olduğu gibi ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada yaş-sınıf düzeyi arttıkça okul motivasyonunun azaldığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği okul türüne göre anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Devlet okulu öğrencilerinin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı özel okul öğrencilerinden daha yüksek, ebeveyn akademik başarı desteği ise daha düşük çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okul motivasyonları öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmemektedir. Okul motivasyonu ile okul türü (devlet-özel) arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Can da (2008: 48) okul motivasyonu okula bağlılık alt boyutuyla ilgili yaptığı çalışmada devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur.

Öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği düzeyleri anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Annesi ilkök ve ortaokul bitirenler, annesi üniversite bitirenlere göre ebeveyn akademik başarı baskısını daha yüksek algılamaktadır. Annesi ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrenciler başarı desteğini annesi okuryazar olmayanlara göre, annesi lise ve üniversite bitiren öğrenciler başarı desteğini annesi ilkök bitiren öğrencilere göre, annesi üniversite bitiren öğrenciler başarı desteğini annesi ortaokul bitiren öğrencilere göre daha yüksek algılamaktadır. Anne eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak ebeveyn akademik başarı baskısının azaldığı buna karşın ebeveyn akademik başarı desteğinin arttığı görülmektedir. Tatlı (2023: 78) ise çalışmasında öğrencilerin hissettiği ebeveyn başarı baskısı annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemiş ancak aritmetik ortalamalara göre lisansüstü eğitimi almış annelerin çocuklarının başarı baskısını en az düzeyde algıladığı buna karşın en fazla baskıyı annesi ortaokuldan mezun olmuş çocukların algıladığı çıkmıştır. Benzer konuların araştırıldığı; Roth ve Salıktutluk (2012: 18-19) çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde anne-baba eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak ebeveyn akademik başarı desteğinin arttığı; ebeveyn başarı baskısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çamurcu' nun (2022: 75) çalışmasında anne eğitim seviyesi ile öğrencilerin hissettiği başarı baskısı arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

Okul motivasyonunun hedef ve okula bağlılık alt boyutları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Annesi üniversite bitiren öğrencilerin hedefleri annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi ilkokul bitiren öğrencilerden daha yüksek, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite bitiren öğrencilerin okula bağlılıkları annesi okuma yazma bilmeyenlerden daha yüksektir. Genel anlamda anne eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı öğrencilerin hedefleri ve okula bağlılık düzeyleri artmıştır. Sarıkan'ın (2023: 51) çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak ortaokul öğrencilerin genel okul motivasyonu anne eğitim seviyesine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Okul motivasyonunun alt boyutlarında da benzer sonuç bulunmuştur. Öğrencilerin hedef, performans ve okula bağlılık düzeylerinin de annelerin eğitim seviyelerine bağlı anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Anne eğitim seviyesinin çocukların okul motivasyonunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada asıl amaç okul yöneticilerinin liderlik şeklinin öğrenci performansına etkisini incelemektir hem bu yüzden hem de buna uygun ölçme araçları kullanıldığı için anne eğitim durumuyla ilişki çıkmamış olabilir. Gülbetekin ve Tunç'un (2022: 180) çalışmasında bu çalışmanın aksine annesi okuma yazma bilmeyen ve annesi ilkokul bitiren öğrencilerin motivasyonunun annesi üniversite bitirenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Burada eğitilmiş annelerin çocuklarından yüksek beklentileri olduğu için çocuklarına fazla müdahale etmiş olabilirler ve bu durum öğrenciler tarafından baskı olarak algılanmış olabilir.

Yaşar (2019: 63-64) anne eğitim seviyesine bağlı olarak okula bağlanmanın anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışmanın sonucundan farklı olarak annesi üniversite bitirmiş öğrencilerinin okula bağlanma düzeyini düşük, annesi ilkokul bitirmiş ve yalnızca okum yazma bilenlerin okula bağlanma düzeyini yüksek bulmuştur. Eğitim seviyesi yüksek olan ve çeşitli işlerde çalışan veliler çocuklarıyla daha az ilgileniyor olabilirler. Buna karşın çalışmayan anne-babalar çocuklarıyla ilgilemek için daha çok vakitleri oldukları için çocuklarıyla daha çok ilgileniyor ve okula karşı çocuklarını teşvik ediyor olabilirler. Benzer konuları çalışan araştırmacılar; Sözügüzel (2022: 59) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu okula bağlılık alt boyutu ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişki olmadığını bulmuştur. Paslanmaz da (2019: 86-87) lise öğrencilerinin motivasyonunu yordayan değişkenleri incelediği çalışmasında öğrencilerin motivasyonunun anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. İki araştırma içinde araştırma

örneklemindeki öğrencilerin ebeveynlerinin ağırlıklı olarak benzer tutum ve davranışlar sergilemeleri bu durumun sebebi olabilir. Sarier de (2016: 7-8) çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde anne-baba eğitim seviyesinin artmasının öğrenci performansını-başarısını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Hacıfazlıoğlu, Kararımak ve Öztapak da (2015: 89) yaptıkları çalışmada benzer şekilde ebeveynleri arasında üniversite mezunu olan öğrencilerin okul motivasyonu performans boyutunun, başarılarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Arcan ise (2006: 74) özel lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin ders başarısının anne eğitim seviyesine bağlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği algılarının düzeyi babanın eğitim seviyesine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler, babası üniversite olanlara göre ebeveyn akademik başarı baskısını daha yüksek hissetmektedir. Babası üniversite bitirmiş öğrenciler, babaları okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise bitiren öğrencilere göre; babası lise bitiren öğrenciler babası ilkokul bitiren öğrencilere göre ebeveyn akademik başarı desteğini daha yüksek algılamaktadır. Baba eğitim seviyesinin artmasına bağlı başarı baskısının düştüğü, başarı desteğinin ise arttığı çıkmıştır. Tatlı (2023: 50) çalışmasında öğrencilerin hissettiği ebeveyn başarı baskısı baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ancak aritmetik ortalamalara göre en yüksek baskıyı baba eğitim seviyesi lise olan öğrencilerin, en düşük baskıyı ise baba eğitim seviyesi lisansüstü olanların hissettiği sonucu çıkmıştır. Benzer konuların ele alındığı; Çamurcu (2022: 104) çalışmasında baba eğitim seviyesine bağlı olarak öğrencilerin hissettiği başarı baskısının değişmediğini bulmuştur. Salıktuluk (2012: 18-19) ise çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde anne-baba eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak ebeveyn akademik başarı desteğinin arttığı; anne-baba eğitim seviyesinin düşmesine bağlı olarak da ebeveyn başarı baskısının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin genel okul motivasyonu ve alt boyutlarının düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Babası üniversite bitirmiş öğrencilerin hedefleri babası okuma yazma bilmeyen ve babası ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerden, babası lise mezunu olan öğrencilerin hedefleri babası okuryazar olmayanlardan daha yüksek; babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlılıkları babası okuryazar olmayan öğrencilerden, babası lise mezunu olan öğrencilerin okula bağlılıkları babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden

daha yüksek; babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okul motivasyonları babası okuryazar olmayan öğrencilerden, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okul motivasyonları babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin hedefleri, okula bağlılıkları ve toplam okul motivasyonu düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Sarıkan (2023: 52-53) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonuna ve okul motivasyonu hedef ve okula bağlılık alt boyutları ortalamaları ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı ilişki olmadığını bulmuştur. Çalışma okul yöneticilerinin öğrenci motivasyonuna etkisine odaklandığı ve bu doğrultuda araçlar kullanıldığı ve doğrudan ebeveyn etkisine odaklanmadığı için anlamlı ilişki çıkmamış olabilir. Gülbetkin ve Tunç' un (2022: 179-181) çalışmasında bizim çalışmamızın aksine baba eğitim seviyesi üniversite olan çocukların akademik motivasyonu; babası okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise bitiren öğrencilerden düşüktür. Çalışmamızın aksine bu çalışmalarda baba eğitim seviyesi yüksek olan çocukların motivasyonu diğerlerine göre düşük çıkmıştır. Bu durumun sebebi eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarından beklentileri yüksek olabilir ve bu beklentilerinin gerçekleşmesi için yaptıkları müdahaleleri çocukları olumsuz etkilemiş ve motivasyonunu düşürmüş olabilir. Benzer konuların incelendiği; Sözüğüzel' in (2022: 61-62) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu okula bağlılık alt boyutunda baba eğitim seviyesine bağlı anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Paslanmaz ise (2019) lise öğrencilerinin motivasyonunu yordayan değişkenleri incelediği çalışmasında öğrencilerin motivasyonunun baba eğitim durumuna bağlı olarak farklılık göstermediğini bulmuştur. Arcan da (2006: 76) yine çalışmasında özel lise öğrencilerinin ders başarısının baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Burada belirtilen üç çalışmada da farklı eğitim seviyesindeki ebeveynler çocuklarına karşı benzer tutum sergiliyor olabilirler. Yıldız (1999: 69-72) çalışmasında bu çalışmada olduğu gibi baba eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların akademik motivasyonun ve başarısının arttığı sonucunu bulmuştur.

Öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı ve desteği düzeyleri ile okul motivasyonu düzeylerine demografik değişkenler açısından bakıldığında; araştırmamıza göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek başarı baskısı algılamaktadırlar. Bu konuda yapılmış ve çalışmamızla benzer şekilde erkek öğrencilerin algıladığı başarı baskısının kız öğrencilerden yüksek olduğu bulan

çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım, 2023; Tunç, 2023; Tatlı, 2023; Gülbetkin ve Tunç, 2022; Kapıkıran, 2016; Çamurcu, 2022). Bu durum göz önünde bulundurularak kız öğrencilerin ebeveynleri tarafından baskıya zorlamaya gerek kalmadan kendiliğinden motive oldukları, okulla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri düşünülebilir. Bu yüzden ve aynı zamanda ebeveynler bu yaş grubunda kız çocuklarına karşı daha hassas davrandığı için bu durum ortaya çıkmış olabilir. Ebeveynleri tarafından daha serbest bırakılan erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre ev dışındaki sosyal çevrelerinde ve başka aktivitelerle daha çok vakit geçirip okulla ilgili sorumluluklarını aksattıklarından okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri için daha çok ebeveyn müdahalesine ve baskısına maruz kalıyor olabilirler. Kız ve erkek öğrencilerin başarı desteği düzeylerinde ise çalışmamızın sonuçlarıyla benzer şekilde Yıldırım (2023), Gülbetkin ve Tunç (2022) ve Kapıkıran (2016) çalışmalarında da anlamlı fark çıkmamıştır. Sadece Tunç' un (2023) çalışmasında farklı olarak kız öğrencilerin başarı desteği erkelerden yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın nedeni kızları lisede öğrenim gören ebeveynlerin üniversiteye geçiş sınavına gireceği için onları daha özenli ve çok desteklemeleri olabilir. Araştırmamızın erkek öğrencilerin algıladığı başarı baskısının kızlardan yüksek olduğu ve baskının okul motivasyonunu olumsuz etkilediği bulgusundan hareketle; ebeveynlerin erkek öğrencileri motive etmek için baskı olarak algılanan tutum ve davranışlar yerine destek sağlayacak tutum ve davranışları tercih etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmamızda kız öğrencilerin okul motivasyonu düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Literatürde çalışmamızın sonuçlarıyla benzer şekilde kız öğrencilerin motivasyon düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulan çalışmalar bulunmaktadır (Sarıkın, 2023; Gülbetkin ve Tunç, 2022; Ökten, 2019; Altun ve Yazıcı, 2010; Sözügüzel, 2022; Arcan, 2006). Farklı olarak Karaşar ve Kapçı' nın (2016) çalışmasında erkek öğrencilerin sadece okula bağlılığı kızlardan yüksek çıkmıştır. Bu durum araştırmanın yapıldığı şehirdeki öğrencilerin okul dışı sosyal ortamlarının okuldan daha cazip olmamasından kaynaklanmış olabilir. Çalışmamızın başarı desteğinin okul motivasyonunu artırdığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı desteği algıladığı bulgusundan hareketle; ebeveyn desteğinin kız öğrencilerin okul motivasyonu artırdığı söylenebilir. Buna karşın başarı baskısının okul motivasyonunu düşürdüğü ve algıladıkları ebeveyn başarı baskısı kız öğrencilerden yüksek olan erkek öğrencilerin algıladığı baskının onların okul

motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Bu doğrultuda erkek öğrencilerinin de kız öğrenciler gibi motivasyonlarının artması için kız öğrenciler gibi desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

Çalışmamıza göre sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı ebeveyn başarı baskısı artmakta, başarı desteği ise düşmektedir. Yapılan çalışmalardan Gülbetekin ve Tunç' un (2022) çalışmasında çalışmamıza benzer şekilde alt sınıfların algıladığı desteğin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmamızdan farklı olarak Karacabey (2012) 11. sınıfların algıladığı desteğin 10. sınıflardan yüksek olduğunu bulmuştur. Tunç da (2023) çalışmamızdan farklı olarak sınıf düzeyi arttıkça ebeveyn baskısının azaldığını bulmuştur. Tunç' un çalışmasındaki bu durum çalışma sınavla öğrenci alan okul öğrencileriyle yani başarılı öğrencilerle yapıldığı için ve bu öğrenciler zaten müdahaleye gerek kalmadan sorumluluklarını yerine getirecek bilince sahip oldukları için ebeveynlerinden baskı görmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışmamızın sınıf düzeyi arttıkça başarı baskısının arttığı bulgusundan hareketle öğrencilerin yaşının büyümesine bağlı sosyal çevreleri genişliyor ilgi alanları çeşitleniyor olabilir. Değişen sosyal çevreleri ve çeşitlenen ilgi alanları nedeniyle okulla ilgili sorumluluklarını aksatıyor olabilirler bu sebeple de sorumluluklarını yerine getirmeleri için ebeveyn müdahalesi artıyor olabilir. Bu müdahale baskı olarak algılanıyor olabilir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı kontrol ve destek yöntemlerinin uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Özel okul öğrencilerinin algıladığı ebeveyn başarı desteğinin yüksek başarı baskısının ise düşük çıkmasının sebebi araştırmamızın ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça başarı desteğinin attığı bulgusundan hareketle, eğitim seviyesi daha yüksek olan özel okul öğrencilerinin ebeveynleri, çocuklarını doğru desteklemesi ve baskı olarak anlaşılacak davranışlardan kaçınması olabilirler. Ebeveynlere rehberlik yapılarak öğrencilerin daha doğru desteklenmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Okul türüne (devlet-özel) bağlı olarak öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği algıları ile okul motivasyonlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu değişkenin çalışıldığı başka araştırmaya da rastlanmamıştır.

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre anne-baba eğitim seviyesi arttıkça ebeveyn başarı desteği artarken başarı baskısı ise azalmaktadır. Bununla paralel anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okul motivasyonu da artmaktadır.

Sarier (2016), Hacıhafızoğlu, Kararımak ve Öztapak (2015) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Tunç (2023) ve Yaşar (2019) çalışmamızdan farklı olarak anne eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin okul motivasyonu ve okula bağlılığının annesi üniversite bitirenlerden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Eğitim seviyesi düşük olan ve başka işlerle meşgul olmayan ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmek için daha çok vakit ayırıyor daha çok destek oluyor olabilirler. Literatürde çalışmamızla benzer şekilde baba eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı desteğinin arttığını bulan çalışmalar bulunmaktadır (Roth ve Salikutluk, 2012; Yıldız, 1999). Gülbetekin ve Tunç (2022) bizim çalışmamızın aksine babası üniversite mezunu olan öğrencilerin motivasyonu babası okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden düşük çıkmıştır. Eğitimli babalar çocuklarının kendileri gibi eğitimli ve kariyerli olmalarını istiyor bu sebeple baskı yapıyor olabilir.

Çalışmamızın ebeveyn eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı desteği ve okul motivasyonu düzeylerinin arttığı bulgusundan hareketle eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin aldıkları eğitimin etkisiyle çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda daha bilinçli oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda ebeveynlerin eğitim seviyesi ve doğru ebeveynlik becerileri attıkça öğrencilerin ebeveynlerinden aldığı desteğin ve buna bağlı okul motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç

Öğrencilerin algıladığı ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu arasındaki ilişki anlamlıdır. Başarı baskısı ve desteğiyle okul motivasyonu arasında tüm alt boyutlarda korelasyon tespit edilmiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ile okul motivasyonu hedef, performans, okula bağlılık alt boyutları ve toplam okul motivasyonu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; ebeveyn akademik başarı desteği ile okul motivasyonu hedef, performans, okula bağlılık alt boyutları ve toplam okul motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki çıkmıştır. Tunç (2023: 117) çalışmasında çalışmamıza benzer şekilde ebeveyn desteğiyle motivasyon arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulmuştur. Bozdağ da (2022: 50) özel yetenekli çocuklarla yaptığı çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ile çocukların akademik motivasyonu arasında negatif, ebeveyn başarı desteği ile akademik

motivasyonları arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Gülbetekin ve Tunç'un (2022: 180-184) yaptığı çalışmada da ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile öğrencilerin motivasyonu arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişki çıkmıştır. Sontur, Bilgili ve Öğüt' e (2021: 308) göre ebeveynlerden algılanan başarı baskısı çocukların motivasyonunu olumsuz etkilerken başarı desteği olumlu etkilemektedir. Kapıkıran (2016: 76) çalışmasında anne-babalardan algılanan baskının öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini başarı desteğinin ise olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Bu çalışmaların dışında benzer konuların çalışıldığı çalışmalarda; Şahan (2021: 379-380) çalışmasında çocuklara evde velileri-ebeveynleri tarafından verilen eğitim desteği ile okul motivasyonu performans alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020: 21) ebeveyn başarı desteği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu, ebeveyn desteğinin öğrencilerin matematik başarısını artırdığını bulmuşlardır. Tulunay Ateş (2016: 375) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve diğer paydaşlardan algıladığı destek ile öğrencilerin okula yönelik iç ve dış motivasyonlarını arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu; anne-baba desteğinin öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediğini bulmuştur. Sarıer (2016: 7-8) ebeveyn desteğiyle öğrencilerin performansı-başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu, ebeveyn desteğinin öğrenci performansını artıran en önemli değişkenler biri olduğunu tespit etmiştir. Kapıkıran ve Özgüngör'ün (2009: 27) çalışmalarında yaptıkları tespite göre öğrencilerin motivasyon ve başarısını olumlu olarak etkileyen en önemli etkenlerden biri anne-baba desteğidir. Yani anne-baba desteği ile öğrenci motivasyon ve başarısı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Aydemir (2008: 73) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının ödevlerine, performans ve proje çalışmalarına yardımcı olarak sağladığı başarı destek ile okul motivasyonu performans alt boyutunu arasında anlamlı ilişki olduğunu, veli-ebeveyn desteğinin öğrenci performansını %80 oranında artırdığını tespit etmiştir. Çelenk (2003: 32-33) çalışmasında ebeveynlerin eğitim desteğinin çocukların okul performansını-başarısını artırdığını bulmuştur. Başar' da (2001: 119-124) yaptığı çalışmada çalışmamızın sonuçlarıyla benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ebeveyn desteği ile öğrencilerin motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit etmiştir. Ebeveyn başarı baskısı ve desteğiyle ilişkili olarak değerlendirilen ebeveyn tutumlarının öğrenci başarısı ve motivasyonu ile ilişkisine bakıldığında; Arcan (2006: 83) ve Kaya, Bozaslan ve Genç (2021: 221) çalışmalarında demokratik anne-baba tutumu ile öğrenci başarısı arasında

pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Yıldız (2007: 70) ise baskıcı ebeveyn tutumu ile öğrenci başarısını arasında negatif ilişki bulmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre ebeveyn başarı baskısıyla okul motivasyonu arasında negatif ilişki, ebeveyn başarı desteğiyle okul motivasyonu arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Literatürdeki diğer çalışmaların sonucu da bu sonucu desteklemektedir. Farklı sonuca ulaşan çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızın bulgularından hareketle başarı desteğinin çocukların okul motivasyonunu dolayısıyla başarılarını artırmada önemli bir etken olduğu dolayısıyla ebeveynlerin motivasyonlarını ve başarılı artırmak için çocuklarını desteklenmeleri gerektiği; başarı baskısının ise okul motivasyonunu olumsuz etkilediği bu sebeple velilerin çocuklarına baskı yapmaması gerektiği söylenebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Tartışma-Sonuç

Araştırma bulgularına göre ebeveyn başarı baskısı öğrencilerin okul motivasyonunun hedef, performans, okula bağlılık boyutları ve okul motivasyonlarını negatif yönde anlamlı; ebeveyn başarı desteği ise okul motivasyonunun hedef, performans, okula bağlılık boyutları ve okul motivasyonlarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Ebeveyn akademik başarı baskısındaki artış öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonu puanlarını azaltmaktadır. Ebeveyn akademik başarı desteğindeki artış öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonu puanlarını arttırmaktadır.

Tunç' un (2023: 105-106) çalışmasında benzer şekilde ebeveyn başarı desteğinin öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucu bulunmuştur. Ancak ebeveyn başarı baskısı ile öğrenci motivasyonu arasında anlamlı ilişki çıkmamıştır. Tatlı ve Atmaca (2023: 1336) birlikte yaptıkları çalışmada ebeveyn başarı baskısının ve akademik stersin birlikte, okul motivasyonunun karşısı olarak düşünülebilecek okul tükenmişliğini anlamlı şekilde yordadığını bulmuşlardır. Bozdağ' ın (2022: 57-65) çalışmasına göre ebeveyn başarı baskısı akademik motivasyonu negatif yönde, başarı desteği ise pozitif yönde yordamaktadır. Tunç ve Gülbetekin'in (2022: 185) yaptıkları çalışmaya göre anne-baba başarı baskısı ve desteği öğrencilerin akademik motivasyonunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Sontur, Bilgili ve Ögüt (2021: 308) yaptıkları çalışmayla başarı desteğinin okul

motivasyonu ile ilişkilendirilebilecek öğrenme sorumluluğunu pozitif, başarı baskısının ise öğrenme sorumluluğunu negatif yordadığını bulmuşlardır. Kapıkıran (2016: 75-76) çalışmasında anne-baba başarı baskısının öğrenci motivasyonunu ve başarısını olumsuz etkilediğini yani negatif yordadığını, ebeveyn başarı desteğinin ise motivasyonu ve öğrenci başarısını pozitif yordadığını bulmuştur. Bu çalışmaların dışında bu çalışmanın konusuyla ilişkilendirilebilecek konuların ele alındığı çalışmalarda; Şahan (2021: 379) çocuklara evde velileri-ebeveynleri tarafından verilen eğitim desteğinin ergen öğrencilerin okul motivasyonu performansını-başarısını pozitif yönde anlamlı yordadığını bulmuştur. Paslanmaz da (2019: 75) anne-baba desteğinin çocukların motivasyonunu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Tulunay Ateş (2016: 379) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin anne-baba ve diğer paydaşlardan algıladığı desteğin öğrencilerin iç ve dış motivasyonlarını olumlu etkilediğini; desteğin öğrenci motivasyonunu pozitif yönde yordadığını tespit etmiştir. Kapıkıran ve Özgüngör de (2009: 24-25) yaptıkları çalışmada ebeveyn desteğinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını; ebeveyn desteğinin öğrenci motivasyonunu ve başarısını pozitif yönde anlamlı yordadığını bulmuşlardır. Bu çalışmaların yanında benzer konuların incelendiği çalışmalarda; Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020: 21-22) ortaokul öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturup ebeveyn başarı desteğinin matematik dersi başarısına-performansına etkisini incelemişler ve ebeveyn başarı desteği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu ebeveyn desteğinin öğrencilerin matematik başarısını artırdığını bulmuşlardır. Tayan vd. (2019: 19) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin öğrenciyi destekleyen tutum ve davranışlarının okul motivasyonunu olumlu etkilediğini, öğrencinin performansını-akademik başarısını artırdığını bulmuşlardır. Sarier (2016: 8-10) çalışmasında öğrencilerin performansını olumlu etkileyen en önemli etkenlerden birinin ebeveynlerin öğrenciyi destekleyen tutum ve davranışları olduğunu tespit etmiştir. Çelenk (2003: 32-33) çalışmasında çocuklarına eğitim desteği veren anne-babaların çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğunu, anne-baba desteğinin öğrencilerin okul başarısını artırdığını bulmuştur. Sarier' in (2020: 6-27) TIMSS uygulamalarını incelediği çalışmaya göre de ebeveynlerin evde çocukları için oluşturduğu imkan oluşturarak verdiği destek fen ve matematik performansın-başarısının anlamlı yordayıcısıdır. Literatürde anne-baba desteğinin öğrenci motivasyonunu pozitif etkilediğini rapor eden başka birçok çalışma bulunmaktadır (Tezci, Sezer, Guban ve Aktan, 2015; Sontur, Bilgili ve Öğüt, 2021; Aktaş, 2016; LeCoroy ve Krysik, 2008; Peker ve Kağızmanlı, 2018; Şeker, 2021; Al

Dhamit ve Kreishan, 2016; Wentzel, 1999; Şengönül, 2019; Şeker, 2021; Akkurt ve Karabağ Köse, 2019). Ebeveyn başarı baskısı ve desteğiyle ilişkili olarak değerlendirilen ebeveyn tutumlarının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisine bakıldığında; Arcan (2006: 83) ve Kaya, Bozaslan ve Genç (2021: 221) çalışmalarında demokratik anne-baba tutumunun öğrenci başarısını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığını bulmuştur. Yıldız (2007: 69-70) ise baskıcı ebeveyn tutumunun öğrenci başarısını negatif yordadığını bulmuştur.

Bu sonuçlara göre ebeveynlerin, çocuklarına başarı için yaptıkları baskı ve verdikleri destek çocukların okul motivasyonunu anlamlı şekilde etkilemektedir. Ebeveyn başarı baskısı öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonunu olumsuz; başarı desteği ise öğrencilerin hedef, performans, okula bağlılık ve okul motivasyonunu olumlu etkilemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin okul motivasyonunun, hedeflerinin, okula bağlılığının ve performansının artması için ebeveynlerin çocuklarını doğru bir şekilde desteklemelerinin gerekli ve önemli olduğu ayrıca ebeveynlerin çocuklarına karşı baskı olarak algılanacak tutum ve davranışlardan kaçınması gerektiği söylenebilir. Ebeveyn desteği çocukların motivasyon ve akademik başarılarının artmasına, öğrencilerin kendisi ve ebeveynleri tarafından belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmasına önemli düzeyde katkı sağlayabilir.

5.2. Öneriler

5.5.1. Araştırma Uygulayıcılarına Öneriler

1. Çalışmada ebeveyn başarı desteği ile okul motivasyonu arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle ebeveyn desteğinin öğrencilerin okul motivasyonunun dolayısıyla başarılarının artırılması ve hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin anne-babaları tarafından doğru ve etkili şekilde desteklemesini sağlamak için ebeveynlere yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir.

2. Ebeveyn başarı desteğinin öğrencilerin okul motivasyonunu olumlu etkilediği bulgusundan hareketle MEB ve okullar tarafından ebeveynlere yüz yüze ve online eğitimler verilecek, rehberlik çalışmaları yapılarak doğru ebeveynlik tutum ve davranışları kazandırılabilir. Böylelikle çocuklarını doğru desteklemeleri sağlanabilir.

3. Çalışmada öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu düzeylerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu doğrultuda sınıf düzeyleri ayrı ayrı ele alınarak farklı sınıf ve kademelerdeki öğrencilerin gelişim özellikleri uzmanlar tarafından belirlenerek farklı gelişim özelliklerine öğrencilerin desteklenmelerine yönelik farklı programlar ve yöntemler geliştirilip uygulanabilir.

4. Çalışmada öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonu düzeylerinin ebeveyn eğitim seviyesine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında farklı eğitim seviyelerindeki ebeveynlerin çocuklarına benzer şekilde destek vermelerini sağlamaya yönelik MEB ve okullar tarafından programlar geliştirilip ebeveynlere doğru ebeveynlik davranışlarıyla ilgili rehberlik yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin ebeveynlerinden benzer bir destek almaları sağlanabilir.

5. Çalışmada öğrencilerin ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul motivasyonunun düzeyinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu doğrultuda kız ve erkek öğrencilerin algıladığı baskı ve destek düzeyleri ile okul motivasyonu düzeyleri ayrı ayrı ele alınarak kız ve erkek öğrencilerin desteklenmesine yönelik farklı programlar ve yöntemler geliştirilip uygulanabilir.

6. Ebeveyn katılımının ve desteğinin olumlu etkisi göz önünde bulundurularak öğrencileri desteklemek, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmak için MEB ve eğitim kurumları tarafından yapılacak çalışmalarla eğitimin ve eğitim yönetiminin önemli paydaşlarından biri olan, mevzuata göre eğitim yöneticilerinden biri kabul edilen ve eğitim yönetimiyle ilgili kendilerine görevler verilen ebeveynlerin eğitim yönetimi süreçlerine daha aktif katılımı sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Ortaokul kademesinde yapılan bu çalışma diğer kademelerde de yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. İstanbul'da yapılan çalışma farklı şehirlerde ve farklı örneklerle yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal Bağlılık İçsel Motivasyon İlişkisi: Antalya'da Beş Yıldızlı Otellerde Bir İnceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, X(II): 135-156.
- Ağcagül, G. (2019). *Değer beklenti kuramı bağlamında halkla ilişkiler mesleği: Halkla ilişkiler bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akay, E. ve Karadağ, E. (2019). Multilevel Analyses of Student, Parent, and School Indicators of Achievement in High School Transition in Turkey. *School Community Journal*, 29(2): 31-61.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 343-361.
- Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21): 19-42.
- Akdemir, A. (2004). *Temel İşletmecilik Bilgileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., ve Yıldız, B. (2013). Okul Bağlılığı Ölçeği' nin Türkçe' ye Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, 172-174. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Akkurt, Z. ve Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen Ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47: 1-16.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Al Dhamit, Y. & Kreishan, L. 2016. Gifted Students' Intrinsic and Extrinsic Motivations and Parental Influence on Their Motivation: From the Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1): 13-23.

- Ali, A. S. (2016). *The sources of motivation and academic motivation levels in sakarya middle schools* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Üstün yeteneklilerin olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin PDR bağlamında incelenmesi. XII. Rehberlik Sempozyumu, 226-230, İstanbul.
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 83-97.
- Anderman, E. M., Austin, C. C. & Johnson, D. M. (2002). The Development of Goal Orientation. A. Wigfield ve J. S. Eccles (Ed). *Development of Achievement Motivation*, 197-284. San Diego: Academic Press.
- Arcan K. (2006). *Özel okullara giden lise düzeyindeki ergenlerin, akademik başarıları ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19): 80-95.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies* 11(19): 63-80. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>, p. 63-80.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Post Modern Eğitim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50): 195-212.
- Aslanargun, E. ve Özakça, B. (2015). Akademik Başarıları Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Ailelerinin Katkıda Bulunma Biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3): 9-22.
- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde öğrenci ve öğretmen performansını etkileyen veli etkinlikleri (tuzla örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21): 26-44.

- Bağcı, S. C. (2018). Does Everyone Benefit Equally From Self-Efficacy Beliefs? The Moderating Role of Perceived Social Support on Motivation. *Journal of Early Adolescence*, 38(2): 204-219. doi: 10.1177/0272431616665213
- Bahar, B. (2019). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramı Perspektifinden Etik Liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16): 237-242.
- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 70: 21-30.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191–215. doi: 10.1037/0033 295X.84.2.191
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar M. (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 115-124.
- Başaran, R. (2019). Motivasyon Yönetimi. C. Karabal ve M. Sağbaş (Ed.), *Yönetim Biliminde Etkin ve Güncel Konular*, İstanbul: Kriter Yayınevi, 49-64.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11: 56-95.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon Kuramları Çerçevesinde Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonlarının Arttırılması: Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2): 677-698.
- Bayrakçeken, S., Samancı, O., Canpolat, N. ve Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilebilir?. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66): 482-505.
- Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1): 98-112.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly &

- C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Bolat, Ö. (2023). Veli Katılımında Kullanılmak Üzere Ebeveyn Övgü Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 334-346.
- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: öz düzenlemenin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6): 559–575. Doi:<https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>
- Brophy, J.E. (2008). Developing Students' Appreciation for What is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43(3): 132-141.
- Bulut, G. ve Özen, S. (2018). İnsan Kaynakları Yönetiminde İşletim Sistemlerine Göre Değişen Motivasyon Araçları. H. Akça (Ed.), *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükgöze, T. (2012). *Çalışanların kurumsal imaj algılaması ile motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çalmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 35. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialization Contexts: Understanding The Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2): 243-272.
- Ceylan, H. ve Özgenel, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü. *Temel Eğitim Dergisi*, 13: 32-46
- Ciciolla, L., Curlee, A. S., Karageorge, J. & Luthar, S. S. (2017). When Mothers and Fathers are Seen as Disproportionately Valuing Achievements: Implications for Adjustment Among Upper Middle Class Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5): 1057-1075. doi:10.1007/ s10964-016-0596-x
- Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *Elementary School Journal*, 91(3): 271-277. Doi: 10.1086/461654
- Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2010). Success With Less Stress. *Educational Leadership*, 67, 54–58. doi: 10.1080/00220973.2012.745469
- Cotton, K., & Wikeland, K.R. (1989). Parent İnvolvement in Education. <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/parent-involvement-in-education.pdf>
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2010). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3): 123-139.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 69-82.
- Çamurcu, Ş. (2022). *Ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

- Çatıkoğlu, M. E. (2006). *Kurum kültürü, motivasyon ve iş memnuniyetine etki eden faktörlerin karşılaştırma analizi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E- Dergi*, 2(2): 28-34. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2046/1882>
- Çevikoğlu, S. (2006). *Trafikent sürücü eğitim simülatorünün simülator özellikleri arcs motivasyon modeli bakımından değerlendirilmesi ve sürücülerin direksiyon eğitimi başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde yaşa ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çuhadar, A. İ. (2020). Türkiye’de Ulusal Mevzuata Göre Velilerin Okul Yönetimine Katılımı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1): 374-404.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, *Canadian Psychology*, 49(3): 182.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " What" and " Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self- Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4): 325-346.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardeş, S. (2017). Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: Perma Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1): 60-77.

- Dereli, E. ve Acat, M. B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24: 173-187.
- Deslandes, R. & Cloutier, R. (2002). Adolescents' Perception Of Parental Involvement In Schooling. *School Psychology International*, 23(2): 220-232.
- Dornbusch Sanford, M., Ritter P. L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The Relation Of Parenting Style To Adolescent School Performance. *Child Development*, 58: 1244-1257.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Düren, Z. (2002). *2000'li Yıllarda Yönetim*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Dweck, C. S. (2002). The Development of Ability Conceptions. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *Development of Academic Motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 57-88.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. 7. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- , İ. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. 8. Baskı. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Epstein, J & Sanders, M. (2002). Family, School and Community Partnerships. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 407-437.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3): 68-76.
- Eren, E. (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8. Baskı, İstanbul, Beta Yayınevi.
- Erol, E. (2022). Okul Yönetiminin Psikolojik Boyutu. A. Alpay ve M. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 141-166.
- Fındıkçı, İ. (2000), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Kitabevi.

- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Finn, J. D. (1989). With Drawing from School, *Review of Educational Research*, 59(2): 117-142.
- Finn, J.D. & Voelkl, K.E. (1993). School Characteristic Related to Student Engagement, *Journal of Negro Education*, 62(3): 249-268.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74: 59-109.
- Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children'S Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 148–162
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4): 331-362.
- Garn, A. C. & Jolly, J. L. (2013). High Ability Students' Voice on Learning Motivation. *Journal of Advanced Academics*, 20(5): 1-18. DOI: 10.1177/1932202X13513262
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update, Boston: Pearson.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Servis Dersine Tutumları ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8): 31-46.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1): 104–113. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.104>
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne – baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *TSA*, 17(3): 99-128.

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward a Process Model. *Social Psychology of Education*, 1(3): 211-233.
- Gülbetekin, E. ve Tunç, Y. (2022). Lise Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Akademik Güdülenmesi Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 29(3).
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. Kararımak Ö. ve Öztapak M. (2015). Göç Olgusu Bağlamında Lise Öğrencilerinin Aile Profilleri ve Akademik Başarı Durumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12: 81-97.
- Haspolat, N. K. (2021). *Yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtilerin birey, aile ve okul ile ilgili değişkenler tarafından yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Haspolat, N. K., ve Yalçın, İ. (2022). Yüksek Başarılı Öğrencilerde Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236): 3413-3442.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S. & McKenry, P. C. (2000). Influence of Parentingstyles on the Adjustmentandac Ademic Achievement of Traditional College Freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1): 41–54.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental İnvolveıment in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3): 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, 3. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H. & Ahmad, N. A. (2016). Learning Support and Academic Achievement Among Malaysian Adolescents: The Mediating Role of Student Engagement. *Learning Environment Research*, 19: 221-240. Doi: 10.1007/s10984-015-9202-5

- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1): 82–110.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 33 (2): 293- 315.
- Kaluç, F. B. (2021). Okulda Motivasyon. M. Öztapak (Ed.), *Okulda Değişim*, İstanbul: tde yayımları (82-91)
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul Ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1): 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2019). Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48: 409-430.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1): 21-30.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2): 59-78.
- Karacabey Ç. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek ile intihar olasılığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. 35. Basım. Ankara: Nobel
- Karasar, B. ve Kapçı, E. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1): 21-42
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences*, 7(4): 983-1003.

- Kartal, M. (2021). *Bilsem’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 23-30.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 208-225.
- Kaya, Ö. ve Bacanlı, H. (2016). Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2): 410-423.
- Kaynak, S., Koçak, S. S. ve Kaynak, Ü. (2021). Measuring Adolescents’ Perceived Parental Academic Pressure: A Scale Development Study. *Current Psychology*, doi: 10.1007/s12144-021-01347-w
- Kaynak, S., Özhan, M. B. ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 12(4): 293-312.
- Keçeli Kayışlı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1): 69-83.
- Kıral, E. (2020). Excellent Leadership Theory in Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Koç, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 240-255.
- Koçel, T. (2005), *İşletme Yöneticiliği*. 10. baskı, İstanbul: Arıkan Yayınevi
- (2007). *İşletme Yöneticiliği*. 11. baskı, İstanbul: Arıkan Yayınevi
- (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kreitner, R., Kinicki, A., & Buelens, M. (2008). *Organizational behavior*. Boston: McGraw-Hill Irwin

- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2): 85-116.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). Goal Setting - A Motivational Technique that Works. *Organizational Dynamics*, 8(2): 68-80. doi: 10.1016/0090-2616(79)90032-9
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38: 77-133.
- LeCroy C. W. & Krysık J. (2008). Predictors of Academic Achievement and School Attachment Among Hispanic Adolescents. *Children & Schools*, 30(4): 197-209. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.197>
- Lee, T.B. (2007). *Yeni Yöneticinin El Kitabı-2: Üstün Performans Geliştirme*, (V. G. Diker, Çev.), Çanta Kitapları Dizisi 3, İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74: 274-283. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Malone, Y. (2002). Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22 (1): 10-13.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2009). Systematic Reading Training in the Family: Development, Implementation, and Initial Evaluation of The Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19(1): 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.02.002>
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-Cultural Validation. *Educational Psychology*, 26(6): 717-734.
- MEB, (2022). 2022 PISA Türkiye Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf

- Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Michael, A. Hitt, R. Dennis, M. & Robert L. M. (1986). *Management: Concepts and Effective Practice*, 2nd ed. St. Paul: West Publishing Company.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 30090, 08.06.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, *T.C. Resmî Gazete*, 10705, 12.01.1961.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 26.07.2014.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 28473, 20/11/2012.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 28758, 07.09.2013.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeli, *T.C. Resmi Gazete*, 30471, 07.07.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 28239, 20.03.2012.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 30236, 10.11.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında, Tanıtım, Mezunları İzleme, İstihdam, Mesleki Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Yönergesi, 08.07.2009.
- Morkoyunlu, Z. ve Konyalıoğlu, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Ders Başarılarının Ebeveyn Desteği Açısından İncelemesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(1): 16-27.
- Mullins, L. J. (2002). *Management and Organizational Behavior*. London: FT Prentice Hall.

- Nartgün Ş. ve Çakır M. (2014). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Akademik Güdülenme ve Akademik Erteleme Eğilimleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3: 379-391.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ökten, İ. (2019). *Düzenli fiziksel aktivitelere, sosyal etkinliklere katılımın ve seçili değişkenlerin okul yaşantısına ve okul motivasyonu üzerine etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önen, S. M., ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 43-64.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- 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.
- Paslanmaz, L. (2019)) *Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Peker, A. ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 210-224
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29: 1-13.

- Pink, D. (2018). *Drive: Nasıl mutlu oluruz? Nasıl mutlu ederiz?* 1. Baskı, (L. Göktem, Çev.). MediaCat Kitapları.
- Reid J. (1993) Prevention of Conduct Disorder Before and After School Entry: Relating Interventions to Developmental Findings. *Development and Psychopathology* 5(1- 2): 243– 262. doi:10.1017/S0954579400004375
- Reynold, A. J. & Clements, M. (2005). Parental Involvement and Children's School Success. E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding ve H. J. Walberg, (Ed.), *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press, 109-130.
- Riggs, J. M. (1992). Kendini Engelleme ve Başarı. A. K. Boggiano ve T. S. Pittman (Ed.), *Başarı ve Motivasyon: Sosyal-Gelişimsel Bir Perspektif*, 244-267. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: Etam A.Ş.
- Roberts, G. C., Treasure, D., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. G. Tenenbaum, & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*, Hoboken, NJ: Wiley. 3: 3-30. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- Roth T. & Salikutluk Z. (2012). Attitudes and Expectations: Do Attitudes Towards Education Mediate the Relationship Between Social Networks and Parental Expectations? *British Journal of Sociology of Education*, 33: 701-722.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., M. & Deci, E., L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25: 54– 67.
- Sabuncuoğlu, Z. (2009). *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*. Bursa: MKM Yayıncılık.

- Santrock, J. W. (2012). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi. G. Yüksel (Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 147- 160
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 609-627.
- (2020). TIMSS Uygulamalarında Türkiye’nin Performansı ve Akademik Başarıyı Yordayan Değişkenler, *Temel Eğitim Dergisi*, 2(2): 6-27.
- Sarıkan, İ. V. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğrenci okul motivasyonu üzerindeki rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Sarıkan, İ. V. ve Koçak, S. (2023). Sosyal Adalet Liderliğinin Öğrenci Okul Motivasyonu Üzerindeki Rolü. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(69): 3050-3059.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne- Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne- Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1): 80- 90.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: FreePress.
- Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021). Ailenin Akademik Tutumunun Öğrenme Sorumluluğuna Etkisi: Ortaokul Öğrencileri Örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (3): 301-309.

- Southam-Gerow, M. A. (2014). Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi. M. Şahin (Ed.), (M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının anne baba tutumu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining Procrastination Across Multiple Goal Stages: A Longitudinal Study of Temporal Motivation Theory. *Frontiers in psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00327.
- Studer, B. & Knecht, S. (2016). *Motivation: Theory, neurobiology and applications*. Academic Press.
- Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25): 42-59.
- Şahan, B. (2021). Öğrenci Başarısını Yordamada Evde Ebeveyn Katılımının ve Ebeveynlik Biçiminin Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1): 365-387.
- Şeker, H.A. (2021). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin yordayıcıları olarak akran ilişkileri, anne-baba davranışları ve sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şengönül, T. (2019). Anne-Baba İlgisinin Çocukların Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(04): 268-292.
- Şimşek, H., ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1): 12-16.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A., (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1): 167-182.
- Tatlı, S. ve Atmaca, T. (2023). Ebeveyn Başarı Baskısı ve Akademik Stresin ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliğini Yordama Düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40): 1328-1349.

- Tatlı, T. (2023). *Ebeveyn başarı baskısının ortaöğretim öğrencilerinin akademik stres ve okul tükenmişliği düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tayan vd., (2019) Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Konulu Makaleler: Tematik İçerik Analizi Çalışması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20: 1-29
- Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U. ve Aktan, S. (2015). A Study On Social Support And Motivation. *Anthropologist*, 22(2), 284-292. doi:10.1080/09720073.2015.11891879
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Sorun Kaynağı Algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)* 6(2): 1-14. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943>
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’ de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34): 41-60.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Motivasyon Yönelimleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 359-388.
- Tunç, H. (2023). *Ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve başarı baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2024). <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Eğitiminde Motivasyonu Arttırmaya Yönelik Uygulamalar/Practices Toward Enhancing Motivation in Turkish Language Education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 354-362.
- Uluişik, V., Beyleroğlu, M., Suna, G., ve Yalçın, S. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3): 5092- 5106.
- Ulusoy, A. (2007). Güdülenme. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1): 7-32.
- Ünal, F. T. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5: 7-22.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Matbaası.
- Ünal, T. (2022). *Şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies*. 1079-1100.
- Vural, S. (1989). Yayın Kurumlarında Yönetime Katılma ve TRT Örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 22(2): 53-75.
- Waanders, C., Mendez, J. L. & Downer, J. (2007). Parent Characteristics, Economic Stress and Neighborhood Context as Predictors of Parent Involvement in Pre-School Children's Education. *Journal of School Psychology*, 45(6): 619-636. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.003
- Weiner, B. (1980). A Cognitive (Attribution) -Emotion- Action Model of Motivated Behavior: An Analysis of Judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39: 186-200.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1): 76-97.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. R. Wentzel. & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation In School*, 1-9. USA: Routledge.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 657-700).

- Woolfolk Hoy, A. (2015:763) *Eğitim Psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yakıcı, A. P. (2018). *Okul öncesi velilerinin aile katılımını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yapar, T. (2005). *Motivasyonun iş verimliliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yastioğlu, S. (2023). Öğretmenler İçin İçsel Motivasyon Faktörleri: Motivasyon 3.0 Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 8(22): 863-884. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1347647>
- Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-Baba ve Çocuk*. 2. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, A.F. (1999). *İlköğretim okullarında ailenin okula katılımı* (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology*, 25(5): 537-554. DOI:10.1080/01443410500046804
- Yıldırım, M.C., Dönmez, B. (2008). Okul Aile İş Birliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23): 98-115.
- Yıldırım, O. (2023). *Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğiyle yaşam doyumunu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Yıldız N. (1999). *Çocukların okul başarılarında aile ve çevresel faktörlerin rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4): 131-150.
- Yıldız H. Y. (2007). *Sınav kaygısı ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi.* Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Ed.), Ankara: Asil Yayınevi
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2): 64-70.

EKLER

EK1 – Anket Formu

Ek 4 Ölçme Araçları:

Kıymetli Öğrenciler,

Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim dalında yürütülen "Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans çalışmasıdır.

Araştırma kapsamında; 1- Kişisel Bilgi Formu, 2- Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği, ve 3- Okul Motivasyonu Ölçeği bulunmaktadır. Toplanacak tüm veriler yüksek lisans tez çalışması kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ölçekleri doldurmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, istediğiniz zaman soruları doldurmayı bırakabileceğinizi hatırlatmak isterim.

Değerli görüşleriniz bizim için önemlidir.

Bilimsel çalışmamıza zaman ayırarak sağladığınız destek için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

İbrahim ULUDAĞ
İZÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()

Sınıfınız : 5. sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8. sınıf ()

Okul Türünüz : Devlet () Özel ()

Anne Eğitim Durumunuz : İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Baba Eğitim Durumunuz : İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()



EBEVEYN BAŞARI BASKISI VE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
AÇIKLAMA: Aşağıda, genellikle anne-babaların evde çocuklarının derslerine veya öğrenmesine yardım etmek için söylediği sözler veya bazı müdahaleler bulunmaktadır. Anne-babanızın aşağıdaki ifadeleri ne kadar söylediğine ve yaptığına göre cevaplayınız. Soruların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Dolayısıyla kendi duygu ve düşüncenize göre soruları cevaplayınız. Soruları yanıtladığınız için teşekkür ederim.					
1 Annem ve Babam derslerimde başarılı olmadığım da bana kızar.	1	2	3	4	5
2 Annem ve Babam başarılı olmadığım da bazı haklarımı kısıtlar.	1	2	3	4	5
3 Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadığım da beni kardeşim veya arkadaşlarımla kıyaslar.	1	2	3	4	5
4 Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.	1	2	3	4	5
5 Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	1	2	3	4	5
6 Annem ve babam yeterince çalışmadığım için başarılı olamayacağımı söyler.	1	2	3	4	5
7 Annem ve babam önceki başarıma göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.	1	2	3	4	5
8 Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar	1	2	3	4	5
9 Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.	1	2	3	4	5
10 Kötü not aldığım da, eve gitmeye korkarım.	1	2	3	4	5
11 Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.	1	2	3	4	5
12 Annem ve babam başarılı olduğum da benim hoşuma gidecek sözler söyler.	1	2	3	4	5
13 Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.	1	2	3	4	5
14 Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler	1	2	3	4	5
15 Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.	1	2	3	4	5

Maddeler ve Alt Boyutlar

Ebeveyn Başarı Baskısı Maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Ebeveyn Başarı Desteği Maddeler: 11, 12, 13, 14, 15

EABB alt ölçeğinden en yüksek puan 50, en düşük puan 10'dur. Yüksek puan öğrencilerin ebeveynlerinden akademik başarı için baskı algıladıkları şeklinde değerlendirilmektedir. EABD alt ölçeğinden ise en yüksek puan 25, en düşük puan 5'tir. Yüksek puan öğrencilerin ebeveynlerinden akademik başarı için destek algıladıkları şeklinde değerlendirilmektedir.



OKUL MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

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

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

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

Maddeler ve Alt Boyutlar

Hedef Boyutu Maddeler: 2, 6, 8, 10, 12

Performans Boyutu Maddeler: 1, 5, 9*, 11, 14

Okula Bağlılık Boyutu Maddeler: 3*, 4, 7, 13*

3*, 9*, 13* maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, öğrencinin okul motivasyonu düzeyi de artmaktadır.



EK2 – İzinler

Ibrahim Kirtil 3 May
Alicılar: [Redacted]

Merhaba hocam.

Hocam tez çalışmam için bu ölçeğinizi kullanabilir miyim.
https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ebeveyn-akademik-basari-baskisi-ve-destegi-olcegi-toad_0.pdf

İbrahim Uludağ

İyi günler, iyi çalışmalar hocam.

ŞAHİN KAPIKIRAN 3 May
Alicılar: ben

Merhaba İbrahim. akademik hayatta daha çok öğreneceğin şey var gibi. Lütfen google akademikde benim ölçeğin yayınlanan makalesini bul. Ayrıca sana ölçeği de gönderiyorum.

Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Pamukkale University
Psychological Counseling and Guidance Department
Denizli/Turkey
Tel: +902582961048
e-mail: [Redacted]

Ibrahim Kirtil 1 May
Alicılar: [Redacted]

İyi günler hocam. Müsade ederseniz Yüksek Lisans tezi için bu ölçeği http://www.turkishstudies.net/Makaleler/242852062_16KaynakSemih-vd-egt-293-312.pdf kullanabilir miyiz. Ölçek maddelerini paylaşmanız mümkün mü. Teşekkür ederim.

İbrahim Uludağ
Sabahattin Zaim Üniversitesi

Semih Kaynak 2 May
Alicılar: ben

İbrahim hocam merhabalar,
EK'te ölçeğin uygulama formunu gönderiyorum.
İyi çalışmalar.

İbrahim Kirtil [Redacted] 1 May 2023 Pzt, 14:50 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metni göster](#)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-91111087
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İbrahim ULUDAĞ)

04/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 20.11.2023 tarihli ve E-34555043-050.01.04-2300014285 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.11.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@b01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İnceleme için adresinizde <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden **d72h-c889-3e58-8fec-a82e** kodu ile testi edilebilir.



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-34555043-050.01.04-2300014285
Konu : Araştırma İzni Hk. (İbrahim
ULUDAĞ)

20.11.2023

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, tezli yüksek lisans programı 520522012 numaralı öğrencisi İbrahim ULUDAĞ'ın tez konusu "Ortaokul Öğrencilerinde Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteğinin Okul Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi" olarak belirlenmiştir. Tez çalışması hakkında adı geçenin veri toplayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Araştırma İzni- İbrahim ULUDAĞ

Belge Doğrulama Kodu: 4AAUPT9

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://sbys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükkçekmece/İstanbul

Telefon No:

e-Posta:

Keş Adresi: izu@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Hüseyin Yazıcı

Üzman



ÖZGEÇMİŞ

İbrahim ULUDAĞ

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2024, İstanbul.

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2010, Samsun.

B. MESLEKİ DENEYİM

Öğretmenlik mesleğine 2011 yılında Ordu ilinin Akkuş ilçesindeki Yeşilgüneycik Köyü İlkokulu'nda başladım. 2012 yılında Ağrı'ya atandım sonra tayinle İstanbul Çekmeköy Mimar Sinan İmam Hatip Ortaokulu'na oradan da İstanbul Küçükçekmece Ebu Hanife İmam Hatip Ortaokulu'na geçtim ve hala bu okulda görev yapıyorum.