ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN AKADEMİK BAŞARILARINA DİĞER DİSİPLİNLERİN VE DUYUŞSAL DEĞİŞKENLERİN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Elif Öznur Tokgöz

DOKTORA TEZİ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif Öznur

Soyadı : Tokgöz

Bölümü : Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul Öğrencilerinin Fen Akademik Başarılarına Diğer Disiplinlerin ve Duyuşsal Değişkenlerin Etkisinin Araştırılması

İngilizce Adı : Investigation of the Effects of Some Affective Variables and Other Lessons on Science Academic Achievement of Secondary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif Öznur TOKGÖZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Öznur Tokgöz tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Fen Akademik Başarılarına Diğer Disiplinlerin ve Duyuşsal Değişkenlerin Yordama Etkisinin Araştırılması" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Alev ÇETİN

(Fen Bilgisi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Sinan ERTEN

(Fen Bilgisi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi) …….

Üye: Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU

(Fen Bilgisi Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Turhan ÇETİN

(Sosyal Bilgiler Eğitimi, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Abdülkadir AKAY

(Fen Fakültesi, Ankara Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi:11/03/2022

Bu tezin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Hem lisans hem de lisansüstü eğitim süresince hep yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Alev ÇETİN'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yol göstericim, değerli büyüğüm Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA'ya sonsuz minnet ve saygılarımı sunarım. Akademik hayatım boyunca her zaman yanımda olduğunuz ve sizinle çalışma şansına sahip olduğum için çok teşekkür ediyorum.

Hem lisanüstü eğitimimde hem tez izleme sürecimde benden hiçbir desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme sürecinde tanıştığım değerli Prof. Dr. Turhan ÇETİN hocama akademik olarak bana gösterdiği her türlü yardım ve yönlendirmeleri için sonsuz teşekkür ediyorum.

Savunma sürecinde tanıştığım Prof. Dr. Abdülkadir AKAY ve Prof. Dr. Sinan ERTEN hocalarıma teşekkür ediyorum.

Doktora eğitim sürecim boyunca hiçbir desteğini benden esirgemeyen değerli meslektaşım Zeki MARAKOĞLU'na, çalışmamı yürütmeme yardımcı olan 1403 ortaokul öğrencisine teşekkür ediyorum.

Doktora sürecim boyunca bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen değerli meslektaşım Bilge HAS ERDOĞAN'a teşekkür ediyorum.

Hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Hayat kaynağım canım ablama…

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN AKADEMİK BAŞARILARINA DİĞER DİSİPLİNLERİN VE DUYUŞSAL DEĞİŞKENLERİN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

(Doktora Tezi)

Elif Öznur Tokgöz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2022

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarılarına diğer derslerin ve bazı duyuşsal değişkenlerin etkisini araştırmaktır. Çalışmada araştırma modeli olarak ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 1403 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüş ve üç aşamada gerçekleşmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında her bir sınıf kademesinde yer alan öğrencilerin fen akademik başarısına, diğer disiplinlerin (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce) etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda dört disiplininde fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her bir sınıf kademesi için çoklu regresyon analizi yapılarak fen akademik başarısının diğer disiplinlerle olan ilişkisine dair matematiksel formüller oluşturulmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında yedi ayrı duyuşsal değişken ölçeği (okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, öğretmene güven, algılanan öz düzenleme, akademik motivasyon ve okula yabancılaşma) 1403 öğrenciye uygulanmıştır. Her bir duyuşsal değişkene ait alt boyutların, her sınıf kademesinde (5., 6., 7. ve 8. sınıf) fen akademik başarısına olan yordama etkisine bakılarak en yüksek korelasyonu veren alt boyuttan başlayarak kademeli regresyon analizi yapılmış

ve modeller oluşturulmuştur. Oluşturulan modeller matematiksel olarak formülleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilk duyuşsal değişken olan okul tükenmişliğinin alt boyutlarının, her bir sınıf kademesinde okuyan öğrencilerin fen akademik başarısını yordama etkisi sırasıyla %16 (5.sınıf), %11 (6. sınıf), %17 (7. sınıf) ve %9 (8. sınıf) olarak bulunmuştur. İkinci olarak okula yönelik tutumun fen akademik başarısını yordama etkisine bakılmıştır. Çalışma sonunda okula yönelik tutumun hiçbir sınıf kademesinde fen akademik başarısının doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü olarak pozitif psikolojide yer alan iyi oluş kavramının (EPOCH iyi oluş) fen akademik başarısına olan etkisine bakılmıştır. İyi oluş kavramına ait alt boyutların fen akademik başarısını yordama etkisi sırasıyla %8 (5.sınıf), %8 (6. sınıf), %5 (7. sınıf) ve %2 (8. sınıf) olarak bulunmuştur. Dördüncü olarak öğretmene güven faktörünün fen akademik başarısına olan etkisi incelenmiş ve çalışma sonucunda 5. ve 6. sınıflarda öğretmene güven, fen akademik başarısının %3'ünü açıklamış ancak 7. ve 8. sınıflarda fen akademik başarısında anlamlı bir yordayıcı olmamıştır. Beşinci olarak algılanan öz-düzenlemenin alt boyutlarının fen akademik başarısına olan yordama etkisi incelenmiş ve bu etkinin %6 (5.sınıf), %8 (6. sınıf), %14 (7. sınıf) ve %12 (8. sınıf) olduğu belirlenmiştir. Altıncı olarak akademik motivasyon durumuna ait alt boyutların fen akademik başarısını yordama etkisine bakılmış ve bu etkinin sırasıyla %5 (5.sınıf), %5 (6. sınıf), %5 (7. sınıf) ve %4 (8. sınıf) olduğu belirlenmiştir. Son olarak okula yabancılaşma durumuna ait alt boyutların fen akademik başarısını yordama etkisi ele alınmıştır. Çalışma sonunda okula yabancılaşmanın fen akademik başarısına olan yordama etkisi sırasıyla %4 (5.sınıf), %2 (6. sınıf), etkisi yok (7. sınıf) ve %2 (8. sınıf) olarak belirlenmiştir. Çalışmanın üçüncü aşamasında ise fen akademik başarısını doğrudan etkilemeyen ya da çok düşük düzeyde etkileyen duyuşsal değişkenlerin (okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma) okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına olan dolaylı etkileri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda tüm sınıf kademelerinde okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve okula yabancılaşma durumunun okul tükenmişliğinin %22'sini (5. sınıf), %23'ünü (6. sınıf), %26'sını (7. sınıf) ve %23'ünü (8. sınıf) açıkladığı görülmüştür. Okul tükenmişliği ile öğretmene güven arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğretmene güven durumunun okul tükenmişliğinin %6'sını (5. sınıf), %5'ini (6. sınıf), %5'ini (7. sınıf) ve %7'sini (8. sınıf) açıkladığı görülmüştür. Son olarak okul tükenmişliği ile okula yönelik tutum arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okula yönelik tutum, okul tükenmişliğinin %13'ünü (5. sınıf), %9'unu (6. sınıf), %12'sini (7. sınıf) ve %11'ini (8. sınıf) açıklamaktadır. Çalışma verilerine göre fen akademik başarısını doğrudan etkilemeyen ya da çok az etki gösteren bu üç faktörün okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına dolaylı bir etkisinin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, duyuşsal değişkenlerin ve diğer derslerin fen akademik başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği yönündedir. Çalışma verileri, akademik başarının önem arz ettiği günümüzde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik çalışmalarda; ebeveynler, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından

öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal değişkenlere yönelik gerekli önemin verilmesini ve bu yönde çalışmalarını gerekli kılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen akademik başarı, okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, öğretmene güven, algılanan öz düzenleme, akademik motivasyon, okula yabancılaşma.
Sayfa Adedi: 179
Danışman: Prof.Dr. Alev ÇETİN

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF SOME AFFECTIVE VARIABLES AND OTHER LESSONS ON SCIENCE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

(Ph. D. Thesis)

Elif Öznur Tokgöz

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2022

ABSTRACT

This main purpose is used to investigate the predictors of your knowledge and affective knowledge and courses for secondary school science academic achievement. The research model in the study is the relational research method. The study was conducted with 1403 middle school students and progressed from the front. In teacher's freshman classrooms, the field is academic study of science, disciplines, mathematics, social studies, and conclusion. At the end of the study, it was found that science students were a significant predictor in four of them. Its for a class of classes everyone predicts formulas that relate to regression precision scientific sciences. school education, school education It was made in the evaluation evaluated as the highest quality and the models belonging to an affective class were evaluated by looking at its predictive effect on science academic achievement at its grade (5th, 6th, 7th and 8th grades). shaping the created models. Studies (5th grade class), 17% (7th grade), 17% (7th grade students studying in their school by prediction) 16% (7th grade) 8th grade). Secondly, the predictive effect of school-oriented science schools was examined. After the study, it was reached that an aimless predictor from science schools continues in the classroom for use. Third, the effect of the good foundation concept (EPOCH

well-being) in positive psychology on science academic and academic. Science students of the lower grades of a good school are 8% (5th grade), 8% (6th grade), 5% (7th grade), and 2% (8th grade). Fourth, the science academic achievements of the teacher trust factor were examined, and trust in the teacher in the 5th and 6th grades explained 3% of the students in science schools, but it is an important predictor of science academic success in the 7th and 8th grades. Fifth, the effect of the sub-dimensions of perceived self-regulation on the prediction of science academic achievement was examined and this effect was 6% (5th grade), 8% (6th grade), 14% (7th) grade, and 12% (8th) grade. Exploded. Sixth, the predictive effect of the lower classes of academic education from science schools was examined and this effect exploded as 5% (5th grade), 5% (7th grade), and 4% (8th grade). Finally, the sub-dimensions of school resemblance were discussed from science schools to the prediction. The whole school shows alienation as 4% (5th grade), 2% (6th grade), no effect (7th grade), and 2% (8th grade) which is the science academic academic. Education for school can be evaluated in relation to trust in education and schooling. The study disclosed 26% (7th grade) and 23% (8th grade) in school enrollment in school enrollment schools and enrollment schools (5th grade) in all grades. Between school attendance and trust in education, there are small levels of education schools, and trust in teachers accounts for 6% (5th), 5% (6th grade), 5% (7th grade), and 7% (8th grade). . class) explained. Finally, there is a negative moderate relationship with schooling and attitude towards school. For the school, 13% (5th grade), 9% (6th grade), 12% (7th grade) and 11% (8th grade) of the school are explanatory. This indicator, which is a viewable indicator, can be counted from school. The data obtained as a result of the study show that affective variables and other courses directly or indirectly affect science academic achievement. The study data, in the studies aimed at increasing the academic success of the students today, where academic success is important; It is necessary for parents, teachers and school administrators to give the necessary importance to the affective variables of the students and to work in this direction.

Key Words: Science academic achievement, school burnout, attitude towards school, EPOCH well-being, trust the teacher, perceived self-regulation, academic motivation, school alienation.
Page Number: 179
Supervisor: Prof. Dr. Alev ÇETİN

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *LGS Sınavında Yer Alan Disiplinler ve Soru Sayıları* 5

Tablo 2 *Araştırmanın 1. Problemine Ait Hipotezler* 13

Tablo 3 *Araştırmanın 2. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler* 14

Tablo 4 *Araştırmanın 3. Problemine Ait Hipotez ve Alt Hipotezler* 16

Tablo 5 *Yetişkinlere Ait İyi Oluş Modeli (PERMA)* 32

Tablo 6 *Ergenlerde İyi Oluş Modeli (EPOCH)* 35

Tablo 7 *Derslere Ait Verilerin Normallik Testi* 67

Tablo 8 *Derslere Ait Verilerin AO, M, O ve ÇK Değerleri* 68

Tablo 9 *Araştırmanın 1. Problem Verilerine Ait Çoklu Bağlantılılık Test Sonuçları* 69

Tablo 10 *5. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları* 70

Tablo 11 *6. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları* 71

Tablo 12 *7. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları* 72

Tablo 13 *8. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları* 74

Tablo 14 *Araştırmanın 1. Problemine İlişkin Hipotezlerin Değerlendirilmesi* 75

Tablo 15 *Duyuşsal Değişkenlere Ait Normal Dağılım Testi* 76

Tablo 16 *Duyuşsal Değişkenlere Ait AO, M, O ve ÇK Değerleri* 76

Tablo 17 *5. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 77

Tablo 18 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 78

Tablo 19 *6. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 79

Tablo 20 6. *Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 80

Tablo 21 *7. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 81

Tablo 22 *7. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 81
Tablo 23 *8. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 82
Tablo 24 *8. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 82
Tablo 25 *5. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları*.....83
Tablo 26 *6. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları*.....84
Tablo 27 *7. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları*.....85
Tablo 28 *8. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları*.....85
Tablo 29 5. *Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 86
Tablo 30 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 87
Tablo 31 *6. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 88
Tablo 32 *6. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 88
Tablo 33 *7. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 89
Tablo 34 *7. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 90
Tablo 35 *8. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları* 91
Tablo 36 *8. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 91
Tablo 37 *5. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı* 92
Tablo 38 *5. Sınıf FAB ile ÖG Arasındaki ÇRA Sonuçları* 93
Tablo 39 *6. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı* 93
Tablo 40 *6. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki ÇRA Sonuçları* 94

Tablo 41 *7. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı* 94
Tablo 42 *8. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı* 95
Tablo 43 *5. Sınıfların FAB ile AÖD'ye Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları*.....96
Tablo 44 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları*....96
Tablo 45 *6. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları*.....97
Tablo 46 *6. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları*....98
Tablo 47 *7. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları*.....99
Tablo 48 *7. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları*....99
Tablo 49 *8. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları*.....100
Tablo 50 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları*..100
Tablo 51 *5.Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları*.....101
Tablo 52 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 102
Tablo 53 *6. Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları*.....103
Tablo 54 *6. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 104
Tablo 55 *7. Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları*.....105
Tablo 56 *7. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 105
Tablo 57 *8. Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları*.....106
Tablo 58 *8. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları* 107
Tablo 59 *5. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları* 108
Tablo 60 *5. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları*.....109
Tablo 61 *6. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları* 110
Tablo 62 *6. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutuna Dair ÇRA Sonuçları*.....110
Tablo 63 *7. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları* 111
Tablo 64 *8. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları* 111
Tablo 65 *8. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutuna Dair ÇRA Sonuçları*.....112
Tablo 66 *5. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi*113

Tablo 67 *5. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları* 113
Tablo 68 *6. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi* 115
Tablo 69 *6. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları* 115
Tablo 70 *7. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi* 116
Tablo 71 *7. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları* 117
Tablo 72 *8. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi* 118
Tablo 73 *8. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları* 119
Tablo 74 *OT'un Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 124
Tablo 75 *OYT'nin FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 127
Tablo 76 *EPOCH İyi Oluşun Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 129
Tablo 77 *ÖG'nin FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 132
Tablo 78 *AÖD'nin Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 134
Tablo 79 *AM'ın Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 137
Tablo 80 *OY'un Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi* 139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim unsurları....2

Şekil 2. Öğrencilerin öğrenmelerine etki eden faktörler. 3

Şekil 3. 8. sınıf fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı 6

Şekil 4. PISA fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı....7

Şekil 5. Çalışmanın 1. problemine ait ÇRA modeli 10

Şekil 6. Çalışmanın 2. problemine ait ÇRA modeli 11

Şekil 7. Çalışmanın 3. problemine ait ÇRA modeli 11

Şekil 8. Akademik başarıya etki eden faktörler 25

Şekil 9. Öz-düzenlemeyi oluşturan unsurlar 38

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AM	Akademik Motivasyon
AÖD	Algılanan Öz-Düzenleme
B	Regresyon Katsayısı
β	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
CI	Condition Index
ÇK	Çarpıklık Katsayısı
ÇRA	Çoklu Regresyon Analizi
EPOCH	Ergenlerde Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli
EQ	Emotional Quatient
FAB	Fen Akademik Başarı
H	Hipotez
H_a	Alt Hipotez
IQ	Intelligence Quatient
İ	İngilizce
İTA	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
LGS	Liseye Giriş Sınavı
M	Matematik
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTE-ÖF	Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu
OT	Okul Tükenmişliği

OY	Okula Yabancılaşma
OYT	Okula Yönelik Tutum
ÖG	Öğretmene Güven
p	Anlamlılık Değeri
PERMA	Yetişkinlerde Çok Boyutlu İyi Oluş Modeli
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
r	Koreelasyon Katsayısı
r^2	Determinasyon Katsayısı
S	Standart Sapma
SB	Sosyal Bilgiler
sd	Serbestlik Derece
T	Türkçe
TDK	Türk Dil Kurumu
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması
VIF	Varyans Büyütme Faktörü

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR v
ÖZ vii
ABSTRACT x
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii
İÇİNDEKİLER xix
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı ve Önemi 8
Araştırma Problemleri ve Alt Problemler 9
Araştırmanın 1. Problemi 10
Araştırmanın 2. Problemi 10
Araştırmanın 3. Problemi 10
Araştırmanın 1. Problemine Ait Alt Problemler 12
Araştırmanın 2. Problemine Ait Alt Problemler 12
Araştırmanın 3. Problemine Ait Alt Problemler 13
Araştırmanın 1. Problemine Ait Hipotezler 13
Araştırmanın 2. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler 14
Araştırmanın 3. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler 15
Araştırmanın Sınırlılıkları 16
Varsayımlar 16
Tanımlar 17

BÖLÜM II 18
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 18
Fen Eğitimi 18
Fen Bilimleri Dersinin Diğer Disiplinlerle İlişkisi 19
Fen Bilimleri Dersinin Matematik Dersi İle İlişkisi 19
Fen Bilimleri Dersinin Türkçe Dersi İle İlişkisi 20
Fen Bilimleri Dersinin Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişkisi 22
Fen Bilimleri Dersinin İngilizce Dersi İle İlişkisi 23
Akademik Başarı 23
Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler 24
Akademik Başarıya Etki Eden Duyuşsal Özellikler 26
Okul tükenmişliği 27
Okula yönelik tutum 29
İyi Oluş 31
Olumlu Duygular (Positive Emotions) 32
Bağlanma (Engagement) 32
Olumlu İlişkiler (Positive Relationships) 33
Anlam (Meaning) 33
Başarı (Accomplishment) 33
Öğretmene Güven 35
Algılanan Öz-Düzenleme 37
Akademik Motivasyon 40
Okula Yabancılaşma 41
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 44
Okul Tükenmişliği Üzerine Yapılan Araştırmalar 44
Okula Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Araştırmalar 46
EPOCH İyi Oluş Üzerine Yapılan Araştırmalar 47
Öğretmene Güven Üzerine Yapılan Araştırmalar 49
Algılanan Öz Düzenleme Üzerine Yapılan Araştırmalar 50
Akademik Motivasyon Üzerine Yapılan Araştırmalar 51
Okula Yabancılaşma Üzerine Yapılan Araştırmalar 52
Fen Bilimleri Dersinin Diğer Disiplinlerle Olan İlişkisi Üzerine Yapılan Araştırmalar 53

BÖLÜM III 55
YÖNTEM 55
Araştırmanın Modeli 55
Evren ve Örneklem 56
Veri Toplama Araçları 56
Okul Tükenmişliği Ölçeği 57
Okula Yönelik Tutum Ölçeği 58
EPOCH İyi Oluş Ölçeği 58
Öğretmene Güven Ölçeği 59
Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği 59
Akademik Motivasyon Ölçeği 60
Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği 61
Verilerin Analizi 62
Bir Değişkene İlişkin Frekans Dağılımı ve Betimsel İstatistikler 63
Pearson Korelasyon Katsayısı 63
Regresyon Analizi 64
Çoklu Regresyon Analizi 65
BÖLÜM IV 66
BULGULAR VE YORUM 66
Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Veri Analizi 66
Araştırmaya Ait Akademik Başarı Verilerinin Normal Dağılım Durumlarına Bakılması 66
1. Probleme Ait Bulgular 69
Hipotez 1: 69
Hipotez 2: 71
Hipotez 3: 72
Hipotez 4: 73
Araştırmanın 2. Problemine İlişkin Veri Analizi 75

Araştırmanın 2. Problemine Ait Duyuşsal Değişken Verilerinin Normal Dağılım Durumlarına Bakılması 75

2. Probleme Ait Bulgular 77
Hipotez 1: 77

Alt Hipotez 1 77
Alt Hipotez 2 79
Alt Hipotez 3 80
Alt Hipotez 4 82

Hipotez 2: 83

Alt Hipotez 1 83
Alt Hipotez 2 84
Alt Hipotez 3 84
Alt Hipotez 4 85

Hipotez 3: 86

Alt Hipotez 1 86
Alt Hipotez 2 87
Alt Hipotez 3 89
Alt Hipotez 4 90

Hipotez 4: 92

Alt Hipotez 1 92
Alt Hipotez 2 93
Alt Hipotez 3 94
Alt Hipotez 4 95

Hipotez 5: 95

Alt Hipotez 1 96
Alt Hipotez 2 97
Alt Hipotez 3 98
Alt Hipotez 4 100

Hipotez 6: 101

Alt Hipotez 1 101
Alt Hipotez 2 103
Alt Hipotez 3 104
Alt Hipotez 4 106

Hipotez 7: ***108***

Alt Hipotez 1 *108*
Alt Hipotez 2 *109*
Alt Hipotez 3 *110*
Alt Hipotez 4 *111*

3. Probleme Ait Bulgular **112**

Hipotez 1: ***112***
Hipotez 2: ***114***
Hipotez 3: ***116***
Hipotez 4: ***118***

BÖLÜM V **121**
SONUÇ VE TARTIŞMA **121**

Araştırmanın Birinci Bölümüne İlişkin Sonuç ve Tartışma **121**
Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Bölümüne İlişkin Sonuç ve Tartışma **124**

OT'un FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **124**

OYT'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **127**

EPOCH İyi Oluşun FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **129**

ÖG'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **132**

AÖD'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **134**

AM'ın FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **136**

OY'un FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma **139**

ÖNERİLER **141**
KAYNAKLAR **143**
EKLER **168**

EK 1. Tükenmişlik Ölçeği **169**
EK 2. Okula Karşı Tutum **170**
EK 3. EPOCH İyi Oluş Ölçeği **171**
EK 4. Öğretmene Güven Ölçeği **172**
EK 5. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği **173**
EK 6. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği **174**
EK 7. Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Yabancılaşma Ölçeği **176**
EK 8. İzin Belgeleri **177**

BÖLÜM I

GİRİŞ

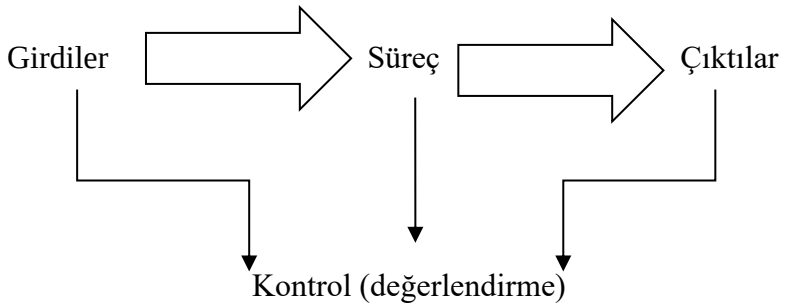
Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanoğlunun varoluşundan günümüze kadar ülkelerin ve toplumların gelişen çağa uyum sağlamasında, ilerlemesinde, gelişmesinde şüphesiz ki en önemli etken eğitimdir. Toplum yaşayışında yerlerini almak isteyen yeni kuşakların gerekli bilgiye, beceriye ve anlayışa sahip olmalarını sağlayan, kişilik gelişimlerini etkileyen sürece eğitim denir (Türk Dil Kurumu, 2021). Günümüzde Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yapısı, Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim olarak iki şekilde incelenir. Örgün eğitim, belirli yaş grubunda bulunan aynı seviyedeki öğrencilere okul çatısı altında yapılan hazırlanmış programlara göre düzenli bir şekilde yapılan bir eğitimdir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim ile beraber olabileceği gibi örgün eğitim dışındaki tüm eğitim faaliyetlerini kapsar (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/2017).

Örgün eğitimin uygulandığı mekânlar okullardır ve eğitimde okulların çok önemli bir görevinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Okul belirli amaçlar çerçevesinde belirli programlara yönelik yapılan, eğitim-öğretim faaliyetleri sunan örgütlenmiş bir hizmettir

(Şişman ve Turan, 2004:109). Okullardaki eğitimin birbiri ile ilişkili dört temel unsuru vardır. Bu unsurlar: girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğeleridir. Eğitimin oluşturan unsurlar Şekil 1'de verilmiştir.



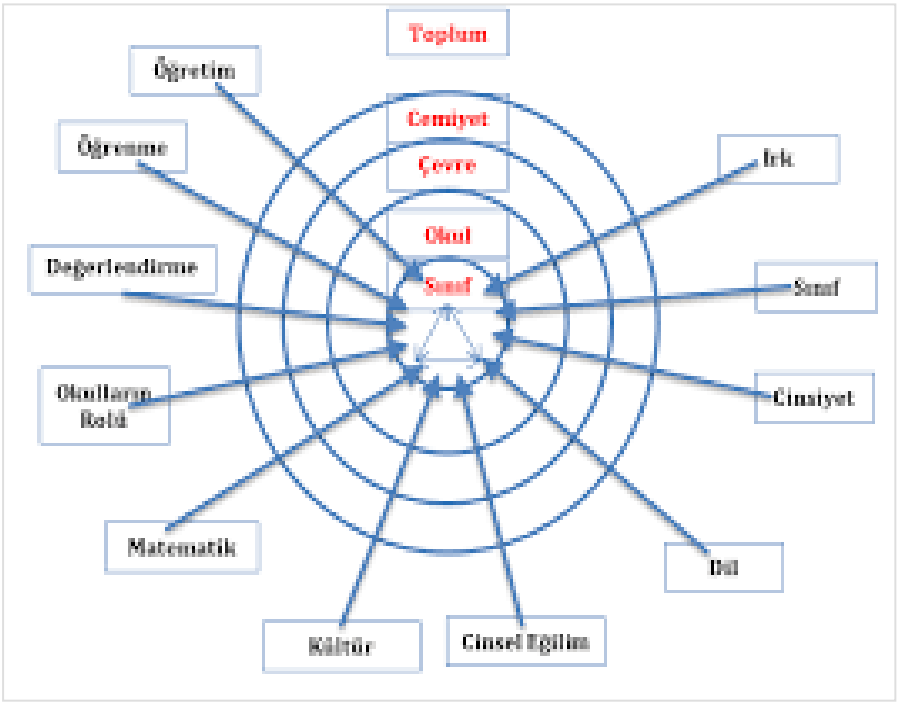
Şekil 1. Eğitim unsurları

Eğitimin unsurları birbirinden ayırt edilemez bir bütün halindedir. Eğitim sürecinde girdiler süreci, girdiler ve süreç çıktıları, çıktılar değerlendirmeyi, değerlendirme ise tüm unsurları etkiler (Baykul, 1992). Eğitim unsuru olan çıktılar, okulların etkililiğini değerlendirmede kullanılan ölçütlerdendir (Balcı, 2013). Okul çıktılarından olan akademik başarı ise hedeflerin gerçekleşip gerçekleştirmediğini gösteren göstergelerden bir tanesidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Dünyanın birçok ülkesinde ve ülkemizde de olduğu gibi öğrencilerin akademik başarıları büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde yapılan Liseye Geçiş Sınavı (LGS), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile uluslararası alanlarda yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlarda da öğrencilerin akademik başarıları sorgulanmaktadır (Atik, 2016). Akademik başarının öneminin göz ardı edilemeyeceği günümüzde akademik başarıyı etkileyen faktörler neler olabilir sorusu akla gelmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında akademik başarıyı etkileyen bireysel ve toplumsal birçok değişkene ait faktörün olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden biri, öğrencinin öğrenmeye yönelik sahip olduğu motivasyondur (Alderman, 2004). Aydın (1999)'a göre insanın davranış yapmasına sebep olan, yapılan davranışın seviyesini ve enerjisi belirleyen, davranışın yönünü ve devamını

sağlayan iç ve dış faktörlere motivasyon denir. Bir konu üzerine yoğunlaşabilmek için o konuya dair gerekli motivasyonun olması gerekir. Öğrenmede de bu böyledir, öğrencilerin öğrenilecek konuya dair gerekli motivasyonları yok ise öğrenmenin sağlıklı olması beklenemez. Herhangi bir konu üzerinde dikkat toplayabilmek için motive olmanın gerekli olduğu unutulmamalıdır. Çünkü motivasyon öğrenme için gereken başlıca faktörlerden biridir (Erden ve Akman, 1997). Okullarda öğrenmenin sağlıklı bir şekilde olabilmesi için hem programların hazırlanması aşamasında hem de okullarda motivasyonu arttırıcı yollar geliştirilmelidir.

Akademik başarıyı etkileyen faktörler aynı zamanda öğrenmeyi de etkileyen faktörlerdir. Etkili öğrenme olmadığı sürece akademik başarı da olmamaktadır. Weissglass (2002)'a göre öğrencilerin öğrenmelerine etki eden birçok faktör vardır. Bu faktörler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin öğrenmelerine etki eden faktörler (Weissglass, 2002).

Şekil 2'ye baktığımızda akademik başarıyı etkileyen etkenler arasında sınıf ve okul ortamı da yer almaktadır. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı yerlerden biri okullardır. Çünkü

okullarda öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerden oluşan çok yönlü bir iletişim vardır (Aydın, 2007). Atik (2016)'e göre okul paydaşları arasındaki ilişkinin niteliği akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Bu durum öğrencilerin okul ile ilgili bir sorun yaşaması durumunda akademik başarılarının da etkilenebileceğine dair bir görüş oluşturmaktadır. Öğrencilerde okul ile ilgili oluşabilecek birtakım sorunlar olabilir. Bu sorunlardan bir tanesi de okula yabancılaşmadır. Schulz ve Rubel (2011) okula yabancılaşmayı öğrencilerin akademik yönden okuldan uzaklaşma seviyesi veya sosyal yönden okuldan uzaklaşma seviyesi olarak tanımlamışlardır. Okula yabancılaşma öğrencinin okula yönelik hissettiği aitlik duygusunun azalması, okulda kendini yalnız hissetmesi, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenmeye ilişkin faaliyetlere karşı duyarsızlaşması, öğrenciler için eğitimin sıkıcı, monoton bir hal alması olarak ifade edilebilir (Sidorkin, 2004; Bronfenbrenner, 1986). Okula yabancılaşma oranı arttıkça akademik başarı da olumsuz etkilemektedir (Şimşek ve Katıtaş, 2014).

Akademik başarıya etki eden bir diğer unsur öğretmene karşı duyulan güvendir. İnsanlar arasında bir iletişimin başlaması için ve başlatılan iletişimin devam edebilmesi için gerekli olan birçok etkenden birisi de güvendir (Tüzün, 2007). Şüphesiz ki öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin eğitimdeki önemi fazladır ve bu iletişim öğretmene duyulan güven duygusunu etkilemektedir.

Akademik başarıya etki eden diğer bir unsur da okul tükenmişliğidir. Salmela-Aro vd, (2009)'den aktaran Çam, Deniz ve Kurnaz (2014)'a göre okul tükenmişliği öğrencilerin okullara yönelik ilgisiz, alaycı tutumlara sahip olmaları, yetersizlik duygularını hissetmeleri olarak tanımlanabilir. Birçok değişkeni etkileyen okul tükenmişliği akademik başarıyı da olumsuz etkilemektedir (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011).

Aynı zamanda okula karşı tutum da akademik başarıyı etkilemektedir. Bireylerin davranışlarını, kararlarını etkileyen açık/gizli inanışları tutumlarıdır (Turner ve Battle, 2008). Öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları duygu ve düşünceleri, öğrencilerin

akademik yaşantıları ve gelişimleri üzerinde pozitif veya negatif etkilere sahip olabilir (Sarı ve Cenkseven, 2008; Berberoğlu ve Balcı, 1994).

İyi-oluş kavramıda akademik başarı ile ilişkilidir. İyi-oluş, pozitif psikolojiye ait bir kavram olup yapılan çalışmalarda ergenler için geliştirilen iyi-oluş modeli EPOCH olarak ifade edilmiştir. EPOCH İngilizce beş kelimenin baş harflerinin birleşmesinden oluşmuş olup bu kelimeler: bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (hapiness) olarak belirtilmiştir. Pozitif psikolojinin birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilediği, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilebilir (Water, 2011).

Akademik başarıyı etkileyen önemli bir unsur da algılanan öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme bireyin kendi hedeflerini belirlediği, bireyin davranışları, üstbilişi ve motivasyonu açısından aktif ve yapıcı olduğu, bireyin sahip olduğu inançları ifade etmektedir (Liskara, Vauras ve Lehtinen, 2004). Öz-düzenlemeli öğrenme; öğrencilerde eğitim ortamlarını tanımaları, anlamaları ve öğretimi kontrol etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1994).

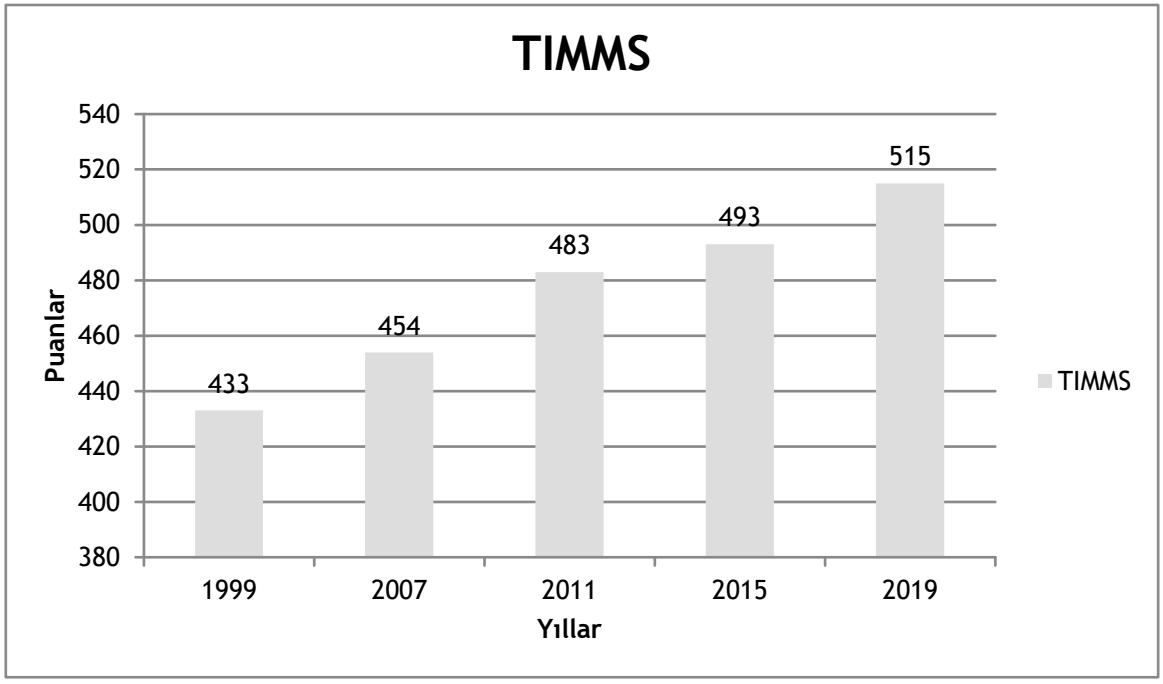
Ülkemizde yapılan LGS sınavında ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları sorgulanmakta ve bu başarı durumlarına göre öğrenci bir üst öğrenim grubuna (ortaöğretim) yerleştirilmektedir. LGS sınavında sözel ve sayısal alan olmak üzere öğrenciler iki alandan sınava tabi tutulmaktadır (MEB, 2019). Aşağıdaki tabloda öğrencilerin LGS sınavında sorumlu oldukları disiplinlere ve soru sayılarına ver verilmiştir.

Tablo 1

LGS Sınavında Yer Alan Disiplinler ve Soru Sayıları

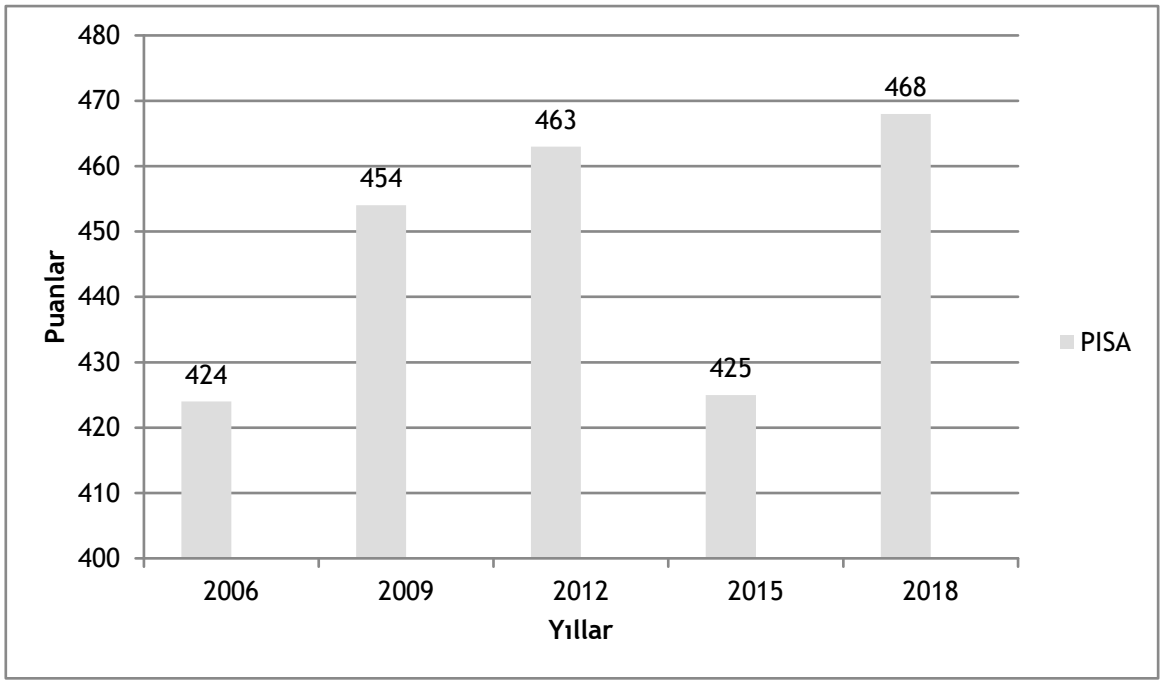
SÖZEL ALAN	Soru Sayısı	SAYISAL ALAN	Soru Sayısı
Türkçe	20	Matematik	20
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	Fen Bilimleri	20
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10		
Yabancı Dil	10		
Toplam	50	Toplam	40

Tablo 1 incelendiğinde LGS sınavındaki soru sayıları Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde ağırlık göstermektedir. LGS sınavında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde diğer disiplinlerin etkisi kadar fen bilimleri dersindeki başarı da önemli bir rol oynamaktadır. Aynı şekilde PISA ve TIMMS sınavlarında da öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerileri sorgulanmaktadır (MEB, 2019). Bu bize hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda öğrencilerin göstermiş oldukları fen başarıları düzeylerinin önemini vurgulamaktadır. PISA ve TIMMS sınavlarında öğrencilerin göstermiş oldukları fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir. Her iki sınavda da öğrencilerin fen başarılarında genelde artış olduğu görülse de PISA sınavında öğrencilerin fen başarılarının tüm yıllarda genel ortalamanın altında kaldığı görülmüştür. TIMSS sınavında ise sadece 2019 yılında öğrencilerin fen başarıları ortalamanın üzerinde yer almıştır. 39 katılımcı ülkenin yer aldığı TIMMS sınavında Türkiye 15. sırada yer almıştır (PISA, 2018; TIMMS, 2019). Bu anlamlı bir başarı olmasına rağmen hedeflenen başarı çok daha yüksektir. 8. sınıf öğrencilerinin yıllara göre TIMMS sınavından aldıkları fen başarı puanları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. 8. sınıf fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı (TIMMS, 2019)

Aynı zamanda Şekil 4'te PISA fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı verilmiştir.



Şekil 4. PISA fen başarı puanlarının yıllara göre dağılımı (PISA, 2018)

Hem ulusal hem uluslararası sınavlarda sahip olunan akademik başarının önemli bir kısmını fen akademik başarısı oluşturmaktadır. Öğrencilerden beklenen fen akademik başarılarında istenilen seviyede olmalarıdır. Bu durum birçok araştırmacı için fen akademik başarısını etkileyen faktörler nelerdir sorusunu akla getirmektedir (Anıl, 2010).

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarısını etkileyen faktörleri ele almaktadır. Çalışma üç ayrı aşamadan oluşmakta olup çalışmanın birinci aşamasında, öğrencilerin: Diğer disiplinlerdeki (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce) akademik başarıları ile fen akademik başarıları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci ve üçüncü aşamasında ise öğrencilerin fen başarılarını etkileyen duyuşsal değişimlerin neler olabileceği ve bu değişimler ile fen başarıları arasındaki ilişkinin nasıl olduğu sorusu ele alınıp incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma iki amaç çerçevesinde planlamıştır ve bu amaçlar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın 1. Amacı: Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarılarına diğer disiplinlerdeki (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce) akademik başarı durumlarının etkisinin araştırılmasıdır.

Araştırmanın 2. Amacı: Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarılarına bazı duyuşsal değişkenlerin (motivasyon, okula yabancılaşma, öğretmene güven, okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, algılanan öz-düzenleme) alt boyutlarının etkisinin araştırılmasıdır.

Yapılan araştırmalara göre akademik başarıyı öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı pek çok faktörün etkilediği görülmüştür (Dağdelen, 2013; Özer ve Anıl, 2011; Polat, 2009; Arıcı, 2007). Öğrenci kaynaklı faktörleri: zeka, hızlı öğrenme gibi zihinsel etmenlerle; motivasyon, benlik saygısı, kişilik yapısı, ders çalışma alışkanlığı gibi duyuşsal etmenler oluşturmaktayken aile kaynaklı faktörleri: ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durumu ve evebeynlerin sahip oldukları tutum belirlemekte, okul kaynaklı faktörleri ise okul idarecilerinin ve öğretmenlerin yeterlilik ve tutumları belirlemektedir (Şefik, 2014; Arıcı, 2007; Howie ve Pieterson, 2001).

Bununla birlikte akademik başarıya etki eden öğrenci kaynaklı olan motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu durumlarda akademik başarılarının da daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Boyd, 2002). Sarıyer (2016)'e göre öğrenci ile ilgili faktörlerden motivasyon %36 oranında akademik başarıya etki etmektedir. Aynı şekilde öğrenci kaynaklı olan algılanan öz-düzenlemenin de akademik başarıyı olumlu etkilediği, akademik başarının düşük olmasının temel nedenlerinden bir tanesinin de öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yeterli olmaması yönünde belirtilmiştir (Krouse ve Krouse, 1981). Benzer şekilde öğrenci kaynaklı olan EPOCH iyi oluş durumunun da akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Waters, 2011).

Akademik başarıya etki eden okul kaynaklı olan öğretmene güven durumunun ise Sarıyer (2016) tarafından yapılan çalışmada okul kaynaklı akademik başarı üzerinde %14 oranında etkili olduğunu belirtilmiştir.

Son zamanlarda eğitim ve okul yönetimi alanlarında çok tartışılan ve araştırmalara konu olan önemli bir konu ise Etkili Okul kavramıdır (Şişman, 2013). Okulların etkililiği değerlendirildiğinde birçok değişkenin olduğu alan yazında görülmüştür. Etkili bir okulda akademik başarının artmasıda önemli bir etkendir (Reynolds, 1992; Sweetland ve Hoy, 2000). Okula yabancılaşma durumunun artmasının, okula karşı tükenmişliğin artmasına (Yun-Chen ve Lin, 2010) ve akademik başarının düşmesine (Roeser, Lord ve Eccles, 1994) sebep olduğu belirtilmiştir.

Hem ülkemizde hem de dünyada akademik başarının önemi tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü ülkemizde yapılan LGS ve YKS gibi sınavlarda aynı şekilde uluslararası alanlarda yapılan PISA, TIMMS gibi sınavlarda da öğrencilerin akademik başarıları sorgulanmaktadır. Yapılan uluslararası sınavlarda (PISA ve TIMMS) fen akademik başarılarının istenilen seviyelerde olmadığı görülmüştür (PISA, 2018; TIMMS, 2019).

Bu çalışmanın yapılmasındaki amaç öğrencilerin fen akademik başarılarını etkileyecek faktörlerin belirlenerek eğitim sisteminin sorunlarından olan düşük fen akademik başarı seviyesinin yükselmesine kısmen de olsa katkı sağlamaktır. Alan yazın incelendiğinde fen akademik başarısının duyuşsal değişimlerle ilişkileri ve diğer disiplinlerle ilişkilerini belirleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüş olup bu çalışma ile alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler

Bu araştırma 3 ana problem ve 15 alt problem çerçevesinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın 1. Problemi

Ortaokul öğrencilerinin diğer disiplinlerdeki (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce) akademik başarıları fen akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

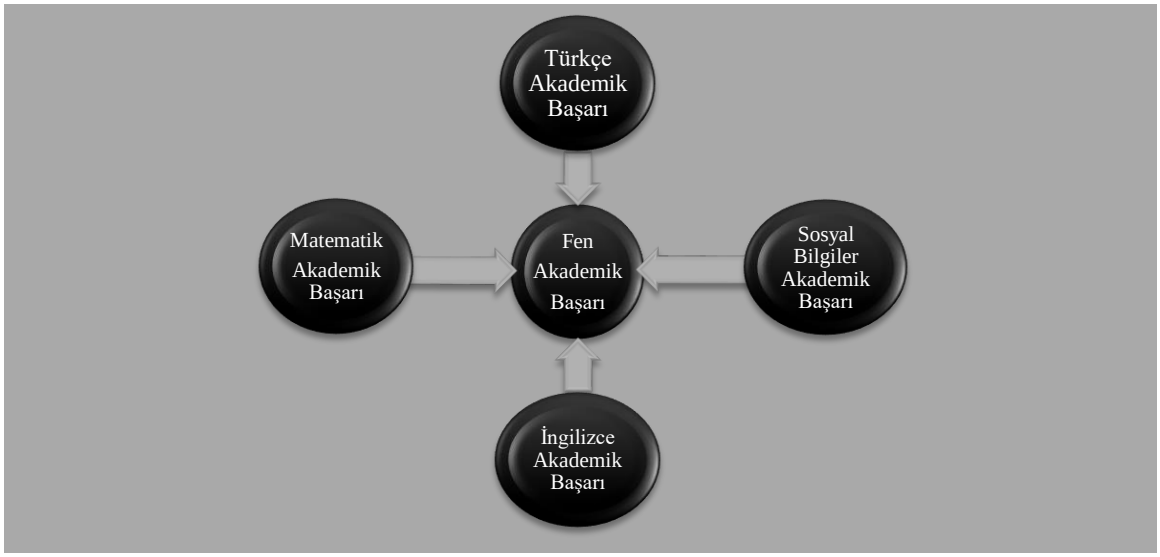
Araştırmanın 2. Problemi

Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu bazı duyuşsal değişkenlere (motivasyon, okula yabancılaşma, öğretmene güven, okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, algılanan öz-düzenleme) ait alt boyutlar fen akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın 3. Problemi

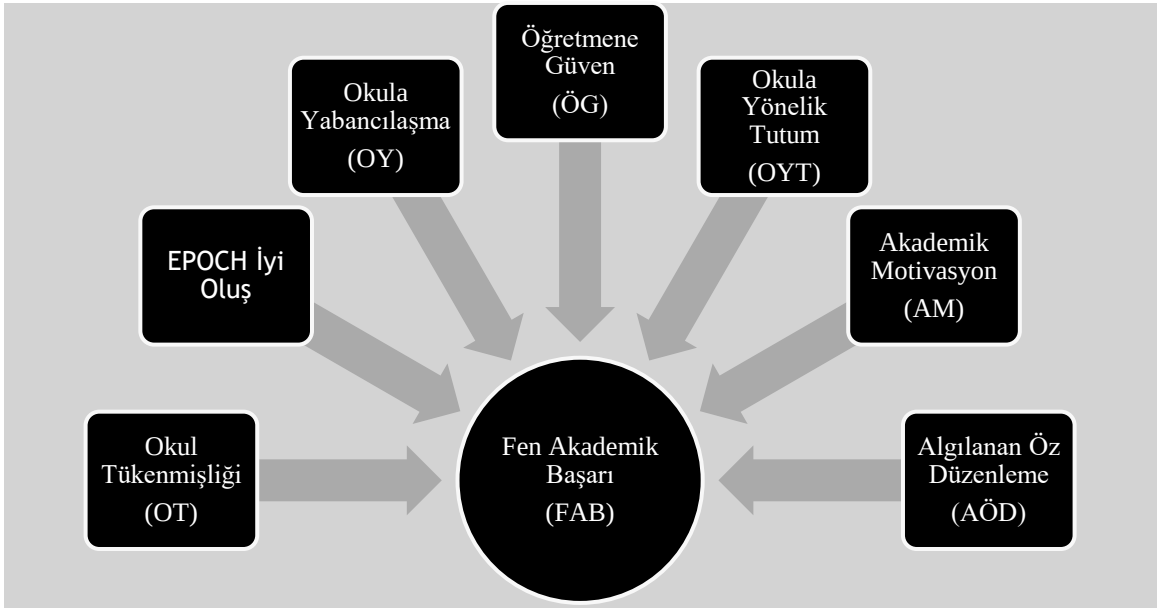
Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Bu araştırmada 3 probleminde ele alınması, değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi açıklamak üzere Çoklu Regresyon Analizi (ÇRA) ile yapılacaktır (Büyüköztürk, 2012). Şekil 4'te araştırmanın birinci problemi için kullanılacak olan ÇRA modeli gösterilmiştir.



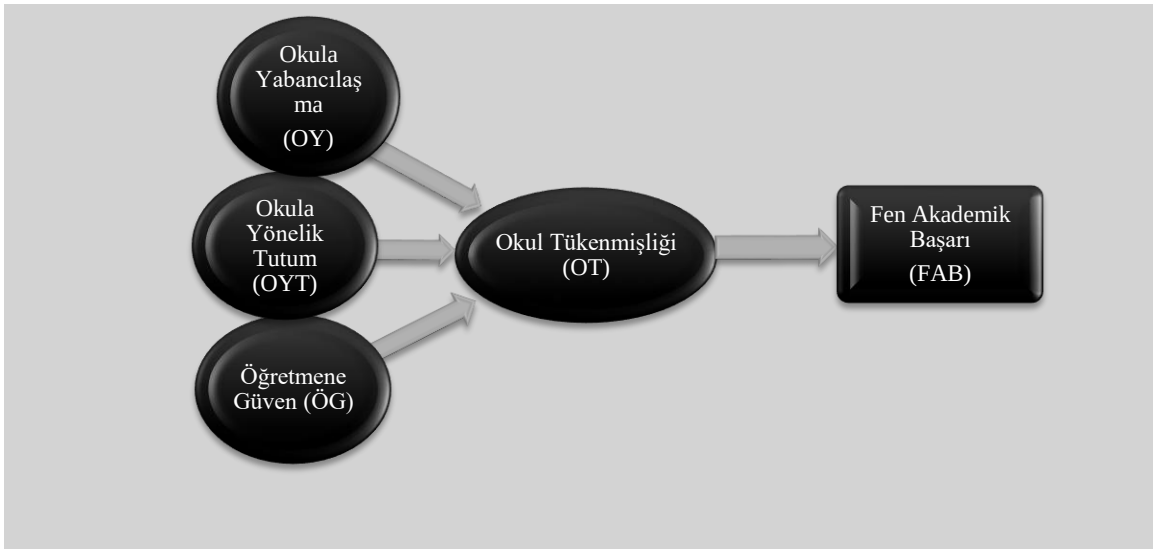
Şekil 5. Çalışmanın 1. problemine ait ÇRA modeli

Çalışmanın ikinci probleminde her bir duyuşsal değişken tek tek ele alınarak alt boyutlarının fen akademik başarısına olan etkisine bakılacaktır. Şekil 6'da kullanılacak ÇRA modeli gösterilmiştir.



Şekil 6. Çalışmanın 2. problemine ait ÇRA modeli

Çalışmanın üçüncü probleminde ise fen akademik başarısına doğrudan etki etmeyen üç duyuşsal değişkenin (okula yabancılaşma, okula yönelik tutum ve öğretmene güven) okul tükenmişliğine olan etkileri incelenerek fen akademik başarısına olan dolaylı etkileri ele alınacaktır. Şekil 7'de kullanılacak olan ÇRA modeli gösterilmiştir.



Şekil 7. Çalışmanın 3. problemine ait ÇRA modeli

Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın 1. Problemine Ait Alt Problemler

1. 5. sınıf öğrencileri için Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı mıdır?
2. 6. sınıf öğrencileri için Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı mıdır?
3. 7. sınıf öğrencileri için Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı mıdır?
4. 8. sınıf öğrencileri için Türkçe, matematik, İngilizce ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük akademik başarıları fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın 2. Problemine Ait Alt Problemler

1. Okul tükenmişliğinin alt boyutları 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Okula yönelik tutum 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. EPOCH iyi oluşun alt boyutları 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Öğretmene güven 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Akademik motivasyonun alt boyutları 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

7. Okula yabancılaşmanın alt boyutları 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın 3. Problemine Ait Alt Problemler

1. 5. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?
2. 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?
3. 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?
4. 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın 1. Problemine Ait Hipotezler

Araştırmanın birinci problemine ait hipotezler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın 1. Problemine Ait Hipotezler

Hipotez No	Hipotez
H1	5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.
H2	6. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.
H3	7. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.
H4	8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, T.C. İnkılap Tarihi ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.
H5	Ortaokul öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.

Araştırmanın 2. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler

Araştırmanın ikinci problemine ait hipotezler ve alt hipotezler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın 2. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler

Hipotez No	Hipotezler
H1	Okul tükenmişliğinin alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Okul tükenmişliğinin alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Okul tükenmişliğinin alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Okul tükenmişliğinin alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** Okul tükenmişliğinin alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H2	Okula yönelik tutum 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Okula yönelik tutum 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Okula yönelik tutum 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Okula yönelik tutum 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** Okula yönelik tutum 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H3	EPOCH iyi oluşun alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** EPOCH iyi oluşun alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** EPOCH iyi oluşun alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** EPOCH iyi oluşun alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** EPOCH iyi oluşun alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H4	Öğretmene güven 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Öğretmene güven 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Öğretmene güven 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Öğretmene güven 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

	Ha_4: Öğretmene güven 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H5	Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H6	Akademik motivasyonun alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Akademik motivasyonun alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Akademik motivasyonun alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Akademik motivasyonun alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** Akademik motivasyonun alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
H7	Okula yabancılaşmanın alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
Alt Hipotezler	**Ha_1:** Okula yabancılaşmanın alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_2:** Okula yabancılaşmanın alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_3:** Okula yabancılaşmanın alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. **Ha_4:** Okula yabancılaşmanın alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın 3. Problemine Ait Hipotezler ve Alt Hipotezler

Araştırmanın üçüncü problemine ait hipotezler ve alt hipotezler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmanın 3. Problemine Ait Hipotez ve Alt Hipotezler

Hipotez No	Hipotezler
H1	5. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısıdır.
H2	6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısıdır.
H3	7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısıdır
H4	8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısıdır

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma zaman olarak 2018-2019 eğitim-öğretim dönemi ili sınırlıdır.

Bu araştırma örneklem olarak 1403 ortaokul öğrencisinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu sebeple çalışma sonucunda elde edilen veriler ancak benzer örneklemlere genellenebilir.

Bu araştırma ölçme araçları olarak çalışmada kullanılanılan ölçme araçları ile elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada öğrenciler; akademik motivasyon (AM), okula yabancılaşma (OY), öğretmene güven (ÖG), okul tükenmişliği (OT), okula yönelik tutum (OYT), EPOCH iyi oluş, algılanan öz-düzenleme (AÖD) durumlarını ifade ederken mevcut durumu yansıtmışlardır. Araştırmada akademik başarıyı belirlemek için kullanılacak olan 1. ve 2. dönem karne not ortalamalarının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmene olan güvene ilişkin görüşler için en az bir dönem aynı öğretmenle olmaları yeterlidir.

Tanımlar

Fen Akademik Başarı (FAB): Bu çalışma kapsamında kullanılacak olan fen akademik başarısı, öğrencilerin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılına ait toplam 4 yazılı notunun ortalamasıdır.

Okul Tükenmişliği (OT): Öğrencilerde okuldan kaynaklı meydana gelen bitkinlik, yorgunluk ve stres gibi tükenme durumlarıdır.

Okula Yönelik Tutum (OYT): Öğrenciler tarafından yaşantılar sonucu okulla yönelik geliştirilen olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerdir.

EPOCH İyi Oluş: Pozitif psikolojide önemli bir yer tutan iyi oluş kavramının ergenler için oluşturulmuş modelidir. İngilizce beş kelimenin baş harflerinin birleşimiyle oluşturulmuştur. Bu kelimeler bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) olarak belirtilmiştir.

Öğretmene Güven (ÖG): Öğrencilerde; öğretmenlerinin dürüst, güvenilir, yardımsever ve açık olduklarına dair gereken inanç durumlarının oluşması ve öğrencinin öğretmenine karşı savunmasız kalma eğilimi göstermesi durumudur (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Algılanan Öz Düzenleme (AÖD): Bireyin belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenme sürecini başka bireylere bağlı kalmadan aktif olarak yönetebildiği bir davranış durumudur.

Akademik Motivasyon (AM): Akademik işlemlerin tamamlanması için bireylerde gerekli enerji ve isteğin tamamlanması durumudur (Bozanoğlu, 2004).

Okula Yabancılaşma (OY): Öğrencide var olan okula yönelik aidiyet duygusunun azalması sonucu öğrencinin okuldan uzaklaşması ve yanlızlaşması durumudur.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Fen Eğitimi

Fen bilimleri, insana fiziksel ve biyolojik dünyayı açıklamaya çalışır. Bireyin içinde bulunduğu dünyayı anlaması için gösterilen çabaların bir bütünüdür fen bilimleri (Çepni ve Çil, 2009). Bir toplumun gelişmişlik düzeyini belirlemede fen bilimleri önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim uluslararası yapılan PISA ve TIMMS sınavlarında fen bilimlerindeki başarı sorgulanmakta ve bu sınav sonuçları ile toplumların gelişmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Kırmızıgül, 2019). Ülkemizde de fen bilimlerinin başarısının artmasına yönelik birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen PISA ve TIMMS sınavlarında ülkemiz istenilen başarı düzeyini gösterememektedir. Nitekim 2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programında öğrencilerin fen okur yazarı, bilgiyi araştıran, sorgulayan, üst düzey düşünme becerisine sahip, ürün geliştirebilen, buluş ve inovasyon yapabilme becerisine sahip olması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin ortaokul fen derslerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretim programında yer alan kazanımlara sahip olması beklenmektedir. Ayrıca ilkokul 3. sınıf ile başlayıp ortaokul 8. sınıfa kadar devam eden fen bilimleri dersine öğrencilerin gerekli ilgi duymaları sağlanmadığı takdirde bir üst öğretim kurumunda fizik, kimya, biyoloji derslerine de yönelik gerekli ilginin oluşmayacağı düşünülmektedir. Ortaöğretimde fizik, kimya ve biyoloji

derslerine karşı gerekli ilgi ve başarının olmaması durumunda bir üst kurum olan ünivesiteye geçişte öğrencinin seçebileceği meslek grubu da sınırlı olacaktır. Temelleri sağlam atılmayan fen eğitimi, bireyleri sadece meslek seçiminde kısıtlamayacak, bireylerin yaşadığı dünyayı fiziksel ve biyolojik olarak anlamlandırmasını da engelleyecektir. Tüm bu durumlar, fen eğitiminin önemini bir kez daha vurgulamakta ve fen akademik başarısının artmasına yönelik çalışmalara ağırlık verdirmektedir.

Globalleşen dünyada öğrencilerden beklenen 21. yy bilgi ve becerilerine sahip olmanın yanı sıra bu bilgi ve beceleri karşılaşılan diğer problemlerin çözümünde transfer edebilmeleridir (Nargund-Joshi ve Liu, 2013). Bu beklentiler doğrultusunda öğretim programları güncellenmekte ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla hazırlanmaktadır. Özellikle fen öğretim programlarında disiplinlerarası bakış açısı önemli bir yer kaplamaktadır (NAE ve NRC, 2009). Disiplinlerarası bakış açısı aynı zamanda bir disiplinde başarılı olan öğrencinin sahip olduğu bilgi ve beceriyi başka bir disipline taransfer edip o disiplinde de başarılı olabilecek mi, sorusunu akla getirmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın birinci aşamasında öğrencilerin diğer disiplinlerdeki sahip oldukları bilgi ve becerilerinin fen akademik başarılarına anlamlı katkıları olup olmadığı sorgulanacaktır.

Fen Bilimleri Dersinin Diğer Disiplinlerle İlişkisi

Fen Bilimleri Dersinin Matematik Dersi İle İlişkisi

Matematik kelimesi Yunanca bir kelime olup bilgi, çalışma ve öğrenme anlamına gelmektedir. TDK'ye göre matematik tanımı; cebir, aritmetik, geometri gibi ölçü ve sayı temeline dayalı olan, niceliklerin özelliklerini inceleyen bir bilim dalı şeklinde ifade edilmiştir. İnsanlığın var olduğu zamandan günümüze kadar matematik, toplumların gelişiminde ilmi ve sosyal yaşantıları düzenlemede (Özdaş, 1996) çok önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü matematik, dünyayı görüp ve anlamanın bir yoludur (Taşdemir, 2008).

Baykul (2003)'a göre matematik insanlar tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistemdir ve bu sistem yapı ve ilişkilerden oluşmaktadır.

Matematik dersi genellikle öğrenciler tarafından anlaşılması en zor ders olarak nitelendirilmektedir. Bu duruma sebep olarak matematik dersinin soyut kavramları kazandırması gösterilmektedir çünkü soyut kavramları kazandırmak zordur (Baykul, 2003). Öğretmenlerden beklenen soyut matematik kavramlarını öğrencilere anlatırken olabildiğince somutlaştırmaya çalışmaktır. Günümüzde öğretim programları, disiplinler arası bir yaklaşım ile güncellenmekte ve matematiğin diğer disiplinler ile olan ilişkisi arttırılmaktadır. Zira mühendislik ve fen bilimleri alanlarında başarılı olmanın yanı sıra sosyal bilimler, müzik ve spor gibi alanlarda da başarılı olmak için matematik bilgisi çok önemli bir yer kaplamaktadır (Alak, 2010).

Fen bilimleri dersine yönelik toplumda bakış açışı sayısal bir ders olduğu ve matematik dersi ile ilişkili olduğu yönündedir. Bu duruma sebep olarak fen bilimlerinin temel yasa ve teorilerinin belirtilmesinde, deneylerde veri toplanması ve analiz edilmesinde, grafik çizmede, formülleri kullanmada öğrencilerin matematik bilgisinin önemli bir yer kapladığı gösterilebilir. Genel düşünce matematik dersinde başarılı olan bir öğrencinin fen dersinde de başarılı olacağı şeklindedir. Çünkü öğrenci gerekli matematik bilgisine sahip olmadığı sürece fen bilimlerini anlamakta zorlanacaktır. Bu durum matematik ile fen bilimleri arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Fen Bilimleri Dersinin Türkçe Dersi İle İlişkisi

Belli bir toplum ve kültür içerisinde yaşayan bireylere, öncelikle aile ve yakın çevresi tarafından kazandırılan, daha sonra okullarda pekiştirilerek gelişmesi sağlanan dil, ana dil olarak tanımlanır. Bireyin etkili bir iletişim kurmasında ve kendini gerçekleştirmesinde ana dilin önemi büyüktür (Topbaş, 1998). Ana dil eğitimi ailede başlamasına rağmen etkili bir anadil öğrenimi okullarda sağlanır. Öğrenciler ana dilini okullarda kuralları ve sistematiği

ile öğrenirler. Öğrencinin ana diline yeterli oranda sahip olması yaşadığı toplumu, kültürü tanımasında, çevresini algılayıp kendini ifade etme becerisi kazanmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilere; konuşma, okuma-yazma, dinleme-izleme, Türkçeyi yazım kurallarına uygun olarak yazabilme, özenli ve doğru kullanabilme, okuduklarını anlayabilme, konulara eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilme, bilgiyi araştırıp keşfetme ve yeniden yapılandırma gibi beceriler kazandırılmak amaçlanmıştır (MEB, 2019). Okullarda öğrencilerin bu becerileri kazanmasında başta Türkçe öğretmeni olmak üzere tüm öğretmenler yol gösterici görevindedir (Özden, 2006). Hangi disiplin olursa olsun ortak iletişim aracı ana dildir. Bu durum herhangi bir disiplinin etkili bir şekilde öğrenilmesinde ana dilin önemini vurgulamaktadır. Nitekim Çelebi (2007)'ye göre tüm branşlarda başarının ön koşulu etkili bir ana dil öğretimidir. Yine Yıldız (2003) tarafından Türkçe dersinde başarılı olamayan bir öğrencinin diğer derslerinde de olumsuz durumlar yaşayacağı ve ana dil dersinin diğer dersler için de araç olduğu belirtilmiştir. Türkçe dersinin diğer derslerden bağımsız bir şekilde düşünülmesi mümkün değildir.

Türkçe dersinde önemli bir yere sahip olan okuduğunu anlama becerisi tüm dersler içinde önem arz etmektedir. Zira bir soruyu doğru yapabilmenin en önemli yolu soruyu öncelikle doğru okumak ve doğru anlayabilmektir (Durgun ve Önder, 2019). Okuduğunu anlama becerisinin fen akademik başarısına olan etkisi üzerine yapılan araştırmalarda bu becerinin fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündedir (Durgun ve Önder, 2019; Kaya, 2017; Obalı, 2009). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak etkili bir fen eğitiminin olmasında Türkçe dersinin önemi büyük bir yer kaplamaktadır. Fen eğitiminde bireyin okuduğunu anlayabilmesi, eleştirel bakış açısıyla bakabilmesi, kendi bulgularını ifade edebilmesi, iyi bir iletişim kurabilmesi ana dilini etkin kullanması ile mümkün görülmektedir.

Fen Bilimleri Dersinin Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişkisi

Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal varoluşlarını tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tarih, ekonomi, antropoloji, felsefe, coğrafya, psikoloji, hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi vatandaşlık ve sosyal bilimler konularını bir bakış açısıyla yansıtan; insanların çevreleri ile etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek arasında ilişki kurarak inceleyen bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). Sosyal bilimler dersi ilkokul 4. sınıftan başlayarak ortaokul 7. sınıfa kadar öğrenciler tarafından alınan bir disiplindir. Bu disiplin 8. sınıfta adını İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olarak almaktadır. MEB tarafından yapılan sosyal bilgiler dersinin tanımından da anlaşılacağı üzere bu disiplin birçok alt disiplini barındırarak disiplinlerarası bir bakış açısı ile aktarılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersine ait 4. sınıftan 7. sınıfa kadar olan süreçte kazandırılmak istenen öğrenim alanları: ‘Etkin vatandaşlık’, ‘birey ve toplum’, ‘bilim, teknoloji ve toplum’, ‘küresel bağlantılar’, ‘kültür ve miras’, ‘insanlar, yerler ve çevreler’, ‘üretim, dağıtım ve tüketim’ olmak üzere toplam 7 tanedir. Turan (2018) tarafından yapılan bir araştırmaya göre bu 7 öğrenim alanı toplamda 16 farklı disiplin alanını kapsamaktadır. Bu disiplinler arasında fen bilimleri de bulunmaktadır. Araştırmaya göre 4., 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler dersine ait ‘bilim, teknoloji ve toplum’ öğretim alanı, 7. sınıf sosyal bilgiler dersine ait ‘üretim dağıtım ve tüketim’ ile ‘birey ve toplum’ öğretim alanları fen bilimleri dersi ile ilişkilidir. Bir diğer araştırma Turan ve Adem (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmada her iki dersin öğretim programında yer alan özel hedeflerden çevre eğitimi değerlendirilmiştir. Çevre eğitimine yönelik fen bilimleri dersine ait 2 amacın, sosyal bilgiler dersine ait 1 amacın olduğu raporlaştırılmıştır. Tüm bu sonuçlara bakılarak sosyal bilgiler ile fen bilimleri dersi arasında bazı öğrenim alanlarında ortak bilgilerin olduğu ve her iki disiplin arasında ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Fen Bilimleri Dersinin İngilizce Dersi İle İlişkisi

Globalleşen dünyada İngilizce öğrenmenin önemi her geçen gün daha da artmakta, bu artışa paralel olarak yediden yetmişe bireyler dil öğrenimine önem göstermektedir. İngilizce dünya çapında ortak dil olarak kabul edilmekte olduğu için (Doğançay ve Aktuna, 1998), Türkiye'deki eğitim sisteminde devlet okullarında ilkokul 2. sınıftan itibaren müfredattaki yerini almaktadır. Ancak bu durum Türkiye'de İngilizce eğitiminin yeterli seviyeye ulaşmasını sağlamamıştır. Zira 2017 yılında yapılan İngilizce Yeterlilik Endeksi verilerine göre Türkiye, İngilizce seviyesinde 80 ülke arasından 62. sırada yer alarak 'çok düşük seviye' kategorisinde yer almıştır.

Literatürde fen akademik başarısı ile İngilizce akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar oldukça azdır. Bu araştırmalardan biri Nas (2015) tarafından yapılmış ve araştırma sonuçlarında İngilizce akademik başarısının fen akademik başarısını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı rapor edilmiştir. Benzer bir araştırma Taşdemir ve Taşdemir (2011) tarafından öğrencilerin fen akademik başarısı ile diğer derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik olmuştur. Çalışmada İngilizce ve fen akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencinin bir dersteki başarısının diğer derslerinde de etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

Akademik Başarı

Okullardaki eğitimin birbiri ile ilişkili dört temel unsuru; girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğeleridir. Bu dört temel unsur arasında yer alan çıktılar eğitim-öğretim süreci boyunca belirlenen hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını, eğitim süresinin her aşamasında bireyde istenilen davranış değişikliğinin olup olmadığına dair belirleyici olan unsurdur. Eğitim sürecinin başında sürecinde ve sonucunda istenilen özelliklerin gelişip gelişmediğine dair farklı çıktılar değerlendirilebilir. Lunenburg ve Ornstein (2013)'e göre bu değerlendirme arasında önemli bir yer kaplayan çıktı, akademik başarıdır. Öztekin

(2012), akademik başarıyı eğitim öğretim programı tarafından önceden belirlenmiş hedeflere yönelik öğrencinin sergilemiş olduğu yeterlilik düzeyi olarak tanımlamıştır. Benzer bir ifade Demirel (2005) tarafından yapılmış ve akademik başarı, belirtilen hedefler doğrultusunda belirli bir süreçte öğrencinin bu hedeflere yönelik göstermiş olduğu yeterlilikler olarak tanımlanmıştır. Carter ve Good'tan aktaran Erdoğdu (2006)'ya göre akademik başarı ise okullarda okutulan derslerde kazanılan beceri ya da bilgilerin testler veya öğretmenin takdiri ile verilen notların ifadesidir. Aduke (2015) ise akademik başarıyı, eğitimle ilişkili olan kazanımların eğitimin bir yeri olan okullarda gerçekleştirilme seviyesi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerde akademik başarı belirlenirken araştırma ve problem çözme, karar verme, hataları analiz etme, deney yapma gibi becerilerini kullanabilme yeterliliklerine de bakılmalıdır (Kırmızıgül, 2019). Bir diğer akademik başarı için önemli unsur da bilgilerin kalıcılığıdır. Öğretmenin derste kullandığı öğretim yöntem ve tekniğinin dersin öğrenilmesinde ve bilgi kalıcılığı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Erdoğdu (2006) 'ya göre öğretmenin sergilemiş olduğu hal ve tavırlar istenilen davranışların kazandırılmasında son derece önemlidir.

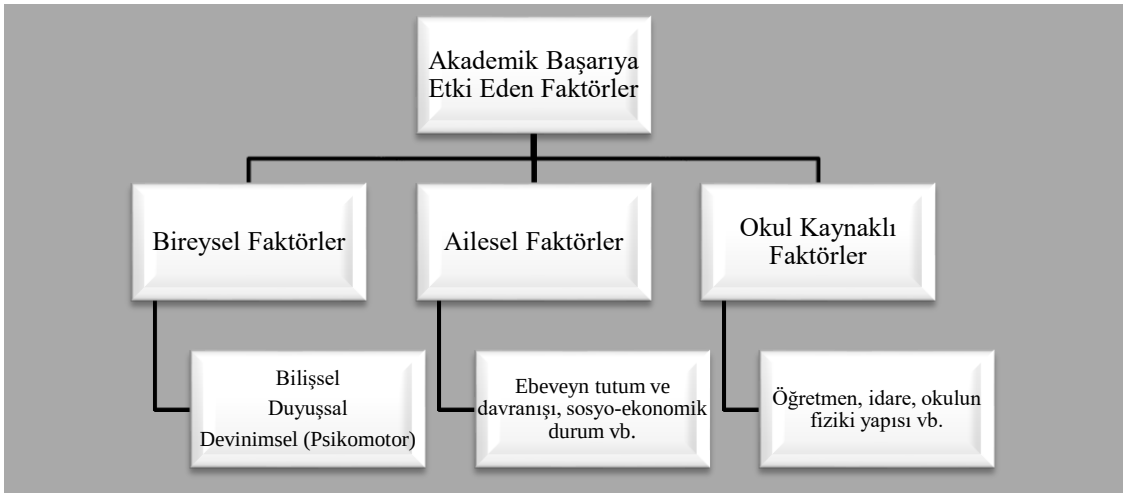
Eğitim-öğretim sürecinin hangi kademesinde olursa olsun akademik başarı unsuru, önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki ülkemizde gerçekleşen ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerin akademik başarıları sorgulanmaktadır. Bu durum, akademik başarıyı etkileyen unsurların neler olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Velilerin, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin öğrencilerden beklentileri arasında şüphesiz ki akademik başarı önemli bir yer kaplamaktadır. Çünkü akademik başarı, öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini belirleyen önemli bir etkendir. Zira ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte akademik başarı öğrencilerin hayat yönünü belirlemektedir. Her öğrencinin başarı hissini yaşaması, ebeveynleri, öğretmenleri ve çevresindekiler tarafından takdir edilmesi beklentileri arasındadır. Bu durum akademik

başarıyı etkileyen faktörleri akla getirmekte birlikte bu faktörlerin öğrencinin hayatındaki olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak öğrenciye başarı duygusunu yaşatmayı zorunlu kılmıştır.

Razon (1987)'a göre akademik başarı bireyin kendisi, ailesi ve okulundan kaynaklı olmak üzere üç gruba bağlıdır. Freedman'dan aktaran Kırmızıgül (2019) bu üç gruptan bireyin kendisinden kaynaklı olan kısmını zeka, hazırbulunuşluluk gibi bireyin gelişimsel özellikleri; öz-yeterlilik inancı, motivasyon, tutum, kaygı gibi bireyin duyuşsal özellikleri; düzenli ödev yapması, ödevlerine ayırdığı zaman gibi bireyin davranışsal özellikleri olarak belirlemiştir. Akademik başarının aileden kaynaklı kısmını ise ebeveynlerin bireye karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışları, sosyoekonomik düzeyleri, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, bireye karşı sergilemiş oldukları disiplin anlayışı gibi etkenler oluşturmaktadır (Razon, 1987). Akademik başarının okuldan kaynaklı kısmında ise öğretmen niteliği ve öğrenciye karşı sergilemiş olduğu davranış, öğretim programı, derste kullanılan yöntem ve teknikler, okulun fiziki yapısı gibi etkenler sıralanmıştır. Akademik başarıya etki eden faktörler Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Akademik başarıya etki eden faktörler

Şüphesiz ki akademik başarıyı etkileyen bu üç faktör arasında, bireyin kendisine bağlı olan etki önemli bir yer kaplamaktadır. Bu etki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etki olarak

sıralanmıştır. Bu araştırmada bireyin kendisine bağlı olan etkiler arasından duyuşsal faktörler ele alınacaktır.

Akademik Başarıya Etki Eden Duyuşsal Özellikler

Bireylerin öğrenim durumlarını belirleyen faktörler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak üç grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki olan bilişsel zeka IQ (Intelligence Quotient) bireylerin zihinsel yeteneklerini ve entelektüel zeka oranlarını belirten bir kavramdır. Yüksek IQ seviyesine sahip bireylerin bilgileri daha kolay öğrendikleri, öğrendikleri bilgiyi daha kolay hatırlayabildikleri, karşılaşılan problemleri çözmede daha hızlı davrandıkları belirtilmiştir. Bu durum bireylerin ileride mesleki performanslarını ve başarılarınıda olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bireylerin bilişsel zekasının yanında duyuşsal zekasınında EQ (Emotional Quotient) önemli bir yer kapladığı belirtilmiştir. Hatta duyuşsal zekanın üzerinde daha fazla durulmuştur. Çünkü yapılan bir araştırmaya göre IQ seviyesi yüksek insanların IQ seviyeleri ile kariyerlerindeki başarıları arasında ilişkiye bakılmış ve bu ilişki %25 olarak belirlenmiştir. Öyle ki bilişsel zekası yüksek olan bazı insanların normal hayatta başarılı olamadıkları da belirtilmiştir (Bilişsel, duyuşsal ve kültürel zeka, 2015). Bu durum bilişsel zekanın yanında duyuşsal zekanında etkisinin önemini arttırmıştır. Duyuşsal zeka kavramı duyuşsal faktörleri içeren bir kavramdır. Bu kavramla ilgili yapılan açıklamaların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Duyuşsal faktörler bireylerin iç dünyalarını ve bireylerin durumlara, olaylara ya da nesnelere yönelik sahip oldukları duyguları belirten bir kavramdır (Zhu ve Zhou, 2012).

Duyuşsal faktörler insanların davranışlarına yön veren ve insanları biçimlendiren inançları, tutumları, değerleri ve yönelimleri kapsar (Selvi, 1999).

Bireylerin olaylara ya da durumlara yönelik sahip oldukları pozitif (empati, özgüven, motivasyon vb.) ya da negatif (kaygı, depresyon, korku, kızgınlık vb.) duyguları olabilir (Phasomyard, Jimarkon ve Keyuravong, 2013).

Malmivuori (2001)'ye göre duyuşsal faktörler insanın sahip olduğu duyguları, ilgileri, tutumları, değerleri, ahlakı, karakteri ve muhakeme yapabilme gücünü içinde barındıran bir alandır.

Turgut (1993)'a göre ise duyuşsal faktörler bireylerin kişilik özelliklerinden, ilgilerinden tutun da toplumsal tutumlarına kadar birçok alana yayılır.

Yapılan tanımlara bakıldığında duyuşsal faktörlerin bireyin iç dünyası ile ilgili olduğu, bireyin olaylara, durumlara karşı sergilemiş olduğu tepkileri, sahip olduğu pozitif ve negatif duygular gibi bireyle ilgili birçok unsuru kapsadığı görülmüştür.

İnsan hayatında önemli bir yer kaplayan duyuşsal faktörlerin öğrenciler için de büyük bir önem arz ettiği şüphesizdir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin duyuşsal faktörlerinde var olan herhangi bir olumsuz durumun öğrencilerin okul ve sosyal hayatlarını da etkilediği yönündedir. Bu çalışmada öğrencilerin sahip olduğu bazı duyuşsal faktörler ele alınacak ve bu faktörlerin okul yaşantılarında önemli bir yer kaplayan akademik başarıya olan etkileri araştırılacaktır. Çalışmada ele alınacak duyuşsal faktörler: okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, öğretmene güven, algılanan öz düzenleme, akademik motivasyon ve okula yabancılaşma şeklinde olup her bir duyuşsal değişkene ait alt boyutun fen akademik başarısına olan etkileri araştırılacaktır.

Okul tükenmişliği

Freudenberger (1974)'e göre tükenmişlik, bireyden bireye farkı şekillerde ve derecelerde belirtileri olan bireyin yaşamış olduğu başarısızlık ve yıpranma durumları sonucu güç ve enerji kaybı ya da bireyin iç kaynakları ile karşılanmayan istekleri sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumudur. TDK ise tükemişliği, bireyin enerjisinin kalmaması durumuyla bireyin çabalamaktan vazgeçmesi olarak tanımlamıştır. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001)'e göre tükenmişlik kavramı bireylerde yapmış oldukları işlere karşı tutum ve davranışlarındaki birtakım değişmelerin sonucu olarak ortaya çıkan ruhsal, duygusal ve

fiziksel yorgunluk şeklinde belirtilere sahip olan, bireylerin başarı ve yeterlilik durumlarında azalmaya neden olan bir durumdur.

Tükenmişlik kavramını açıklamada araştırmacılar tarafından çeşitli modeller kullanılmıştır. Bu çalışmada Maslach'a ait olan tükenmişlik modeli ele alınacaktır. Maslach tükenmişlik kavramını düşük kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme olarak üç boyutta ele alarak incelemiştir.

Düşük Kişisel Başarı, Leiter ve Maslach (1998) tarafından bireyin yaptığı işe karşı başarma arzusunun ve yeteneğinin azalması şeklinde belirtilir.

Duyarsızlaşma, Maslach ve Jackson (1981) tarafından bireyin iş gereği hizmet vermiş olduğu kişilere karşı olumsuz bir tutum içerisine girmesi ve onlara karşı görevlerini yerine getirmemesi durumu olarak açıklanmıştır.

Duygusal tükenme, üzerinde en çok durulan tükenme durumudur. Tükenmişlik durumunun temel boyutu olarak duygusal tükenme kabul edilmektedir. Duygusal tükenme bireyin yaptığı işe yönelik negatif bir tutum geliştirmesine ve kendini aşırı derecede bitkin hissetmesine yol açan bir boyut olarak tanımlanmaktadır.

Maslach ve Jackson (1981)'a göre tükenmişlik bireyde ilk olarak duygusal tükenme olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmacılara göre okul tükenmişliği ise akademik beklentilerden kaynaklı olarak öğrencinin bitkin düşmesi, okul etkinliklerine katılmaması, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesi, yetersizlik duygusunun var olması şeklinde belirtilmiştir (Shin, Puing, J. Lee, H. Lee ve S. Lee, 2011). Bazı araştırmacılar ise okul tükenmişliğini akademik tükenmişlik olarak ifade etmişlerdir. Kutsal ve Bilge (2012) ise okul tükenmişliğini, öğrencinin temel kaynağındaki eksiklik ve öğrencinin çevresindekiler tarafından (ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları) öğrenciye yönelik duyulan beklentileri ile öğrencinin kendisine dair beklentilerinin uyuşmaması olarak ifade etmişlerdir.

Yıldırım ve Ergene (2003) göre ise öğrencilerden velileri ve öğretmenleri başta olmak üzere çevrelerinde yer alan hemen hemen herkes, akademik olarak başarı beklemekte ve bunun

için öğrencilere sürekli ve daha fazla çalışmaları gerektiğini hatırlatmaktadırlar. Bu isteklerin ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretim yıllarında daha da artması söz konusudur. Bu durum mantıksaldır çünkü ilköğretim ikinci kademede okuyan bir öğrencinin akademik başarısı bir üst öğretimi yani ortaöğretimi etkilemekte, ortaöğretim başarısı ise öğrencinin bir üst kurum olan üniversite eğitim hayatını etkilemektedir. Bu bakış açısı ile bakıldığında hem ortaokul çağında (Alpay, 2011) hem de lise çağında bulunan öğrencilerin tükenmişlik durumlarında artışın olabileceği düşünülmektedir.

Hangi eğitim kademesinde olursa olsun tükenmişlik durumunun öğrencinin iyi-oluş durumunu (Cadime ve ark., 2016) ve akademik başarısını (May, Bauer ve Fincham, 2015) olumsuz yönde etkilediği ve bu olumsuz etkinin bireyin gelişim süreci boyunca devam ettiği (Walburg, 2014) belirtilmiştir.

Okula yönelik tutum

Bireyin davranışını ve sosyal algısını belirleyen birçok psikolojik özellik vardır. Bu özelliklerden biri olan tutumlar ise fazlasıyla öneme sahiptir (Alıcı, 2013). Katz (1967)'a göre tutum, bireylerin sahip oldukları değerlere bağlı olarak bir kişiyi, bir simgeyi, bir nesneyi veya dünyayı yararlı ya da zararlı, iyi ya da kötü yönleriyle algılamış olduğu ön bir düşünme biçimidir. Atik (2016) tarafından tutum ise bireylerde uzun sürelerde oluşan, doğrudan gözlenemediği için bireylerin davranışlarından yola çıkılarak bireylerin olumlu ya da olumsuz durumlardan oluşan birtakım olaylar karşısında sergilemiş oldukları, davranışlarına yön veren eğilimleri olarak ifade edilir.

Tutumların fiziksel boyutu yoktur bu yüzden ölçülmeleri de zordur. Bireylere herhangi bir konu veya nesne ile ilgili bir soru sorulduğunda bazen tam bir cevap vermeyerek yüzeysel veya yanlış bilgi verme eğiliminde olabilirler. Bu durumdan dolayı bireylerin sahip olduğu duygularını, düşüncelerini ve tepki eğilimlerini belirlemek adına tutum ölçekleri kullanılır (Tavşancıl, 2005).

Araştırmacılara göre tutumun üç boyutu vardır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardır.

Bilişsel Boyut, bireylerin nesneler hakkındaki bilgi ve düşüncelerini içerir (Linden ve ark. aktaran Atik, 2016). Birey bilmediği bir konu hakkında tutum sahibi olamaz (Tavşancıl, 2014) bu yüzden bireyin bir nesneye karşı tutum sahibi olabilmesi için o nesneye yönelik ön bir farkındalığının veya ön yaşantısının olması gerekir. Öğrenciler açısından bakıldığında okul, tutum nesnesidir. Öğrencilerin okula yönelik sahip olduğu düşünce, inanç, bilgi ve fikirleri okula yönelik olan tutumun bilişsel boyutudur (Atik, 2016).

Duyuşsal Boyut, hoşlanma veya hoşlanmama durumu olup bireyden bireye farklılık gösterir (Baysal ve Tekaslan, 1996). Geçmiş yaşantıdaki deneyimler sonucunda tutum nesnesine olumlu ya da olumsuz hisler benimsenir. Duyuşsal boyut için tutumun merkezinde olduğu belirtilebilir (Martin ve Briggs, 1986). Öğrencilerin okula yönelik sahip olduğu duyguları, okulu sevip sevmemeleri tutumun duyuşsal boyutudur.

Davranışsal Boyut, bireyde bir uyarıcıya karşı, bireyin davranışında ve hareketlerinde gözlemlenebilen davranış biçimleridir (Tavşancıl, 2014). Öğrencilerin okula yönelik göstermiş olduğu okula devam edip etmeme, okulun etkinliklerine katılıp katılmama, öğretmenlerle kurmuş olduğu olumlu-olumsuz iletişim, tutumun davranışsal boyutunu oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okula yönelik olan tutumlarının belirli yaşantılar sonucunda oluştuğu yönünde çıkarımda bulunabiliriz. Eğer öğrenci bu yaşantılar sonucunda okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmişse okulun öğrencinin yaşamında önemli bir rolü ve görevi olacaktır. Öğrencinin okula yönelik olumlu bir tutum oluşturmasında öğretmenleri ve arkadaşları ile olan iletişimi, okul idarecisine ve personeline yönelik düşünceleri, okulun fiziki yapısı gibi birçok etken rol oynamaktadır. Oktay (1995)'a göre tutumu etkileyen bu faktörler öğrencinin akademik başarısı üzerinde de etkilidir.

İyi Oluş

İnsanın doğasını, düşüncesini, duygusunu ve davranışını yönlendiren tüm özellikleri psikolojinin konusudur. İnsanoğlunun varoluşundan günümüze kadar her dönemde psikolojinin önemi üzerine durulmuş ve psikoloji üzerine birçok araştırma yapılmıştır. 20. yüzyılda yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların çoğunluğunun negatif psikoloji üzerine yapıldığı görülmekteyken 21. yüzyıl itibari ile negatif psikoloji kadar pozitif psikolojinin de önemi fark edilerek pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırma sayılarında belirgin bir artış olmuştur. Kern ve arkadaşları (2015), bireylerdeki problemlerle uğraşmanın mutlaka çok önemli olduğunu ancak bireylerin güçlü yönlerinin geliştirilmesinin de çok daha fazla fayda sağlayabilir olduğunu belirtmiştir. Pozitif psikolojide yapılan çalışmalar arasında önemli bir yer kaplayan kavramlardan biri ise iyi oluş kavramıdır. İyi oluş kavramı, hazcı (hedonic) yaklaşım ve işlevsel (eudaimonic) yaklaşımın birbiri ile iç içe girmesiyle ortaya çıkmış bir kavramdır. Hazcı yaklaşım, acıdan kaçmaya odaklanmış olup mutluluk ile iyi oluş kavramlarının birbirinin eş değeri olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Hazcı yaklaşım olumlu ruh halini, olumsuz ruh halini ve yaşam doyumu öğelerini içerir. İşlevsel yaklaşım ise iyi oluşu, bireylerin kendi gerçek doğalarının farkında olmaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri olarak kabul eder. İşlevsel yaklaşım psikolojik açıdan iyi oluşu, hazcı yaklaşım ise öznel açıdan iyi oluşu temsil etmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Seligman (2011)'a göre iyi oluş kavramı çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır ve bu boyutlar; olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olarak sıralanmaktadır. Seligman (2011) tarafından belirtilen bu beş boyutun baş harfleri alınarak yetişkinler için iyi oluş kavramına ait PERMA modeli oluşturulmuştur, bu model Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yetişkinlere Ait İyi Oluş Modeli (PERMA)

Seligman (2011)	Kısaltma
Olumlu Duygular (Positive Emotions)	**P**
Bağlanma (Engagement)	**E**
Olumlu İlişkiler (Positive Relationships)	**R**
Anlam (Meaning)	**M**
Başarı (Accomplishment)	**A**

Olumlu Duygular (Positive Emotions)

Seligman (2011) tarafından geliştirilen PERMA modelinin ilk sırasında yer alan olumlu duygular boyutu; hoşnutluk, neşe, mutluluk, rahatlık gibi olumlu duyguların bireyde var olması durumunu ifade etmektedir (Butler ve Kern, 2016). Bir bireyde olumlu duyguların var olması bireyin zihninin daha açık olmasını sağladığı gibi aynı zamanda farkındalığını da arttırmaktadır (Fredrickson, 1998). Aynı zamanda olumlu duygulara sahip bireylerin yarayıcı düşünme testlerinde daha başarılı oldukları, olayları bütüncül olarak ele aldıkları gibi küçük ayrıntılara da dikkat ettikleri, problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve stresle daha kolay başa çıkabildikleri belirtilmiştir. Yine olumlu duygulara sahip bireylerin daha üretken oldukları ve iş verimliliklerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Olumlu duyguların var olduğu bir bireyde hem fiziksel hem de ruhsal sağlığında olumlu yönde ilerlediği ifade edilmiştir (Fredrickson, 2001, 2013).

Bağlanma (Engagement)

PERMA modelinin ikinci sırasında yer alan bağlanma boyutunda ise bireyin kurumuna ve yapılan aktivitelere yüksek düzeyde bağlanması (Khaw ve Kern, 2014) öyle ki zamanın nasıl akıp geçtiğinin farkında olmayacağı şekilde kendini etkinliğe kaptırması (Butler ve Kern, 2016) söz konusudur. Csikszentmihalyi (1990)'ye göre yaşamdaki en güzel zaman dilimi, insanın hayata tam olarak kanalize olduğu, kendisini tüm benliği ile yaptığı işe ya da

etkinliğe verdiği dönemdir. Çünkü bu durumdaki insanların hedefleri nettir ve bu hedefleri kendi becerilerine göre belirlemişlerdir. Yine bu hedefleri gerçekleştirmek için yüksek bir içsel motivasyonun ve işlerine odaklanmanın varlığı söz konusudur (Butler ve Kern, 2016).

Olumlu İlişkiler (Positive Relationships)

PERMA modelinin üçüncü sırasında yer alan olumlu ilişkiler durumu, bireyin başkaları tarafından desteklendiğini, sevildiğini ve değer gördüğünü, aynı zamanda bu durumun iyi hissetmenin ve iyi-oluşun önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir (Butler ve Kern, 2016). Olumlu ilişkilere sahip bireyler içinde bulundukları toplumla bütünleşir, sevdikleri tarafından ilgi görür ve sosyal ilişkilerinden memnun olurlar (Khaw ve Kern, 2014).

Anlam (Meaning)

PERMA modelinin dördüncü sırasında yer alan anlam durumu, bireyin yaşam amacının farkında olması ve yaşamın değerli olduğu hissini barındırıyor olması anlamına gelmektedir (Butler ve Kern, 2016). Frankl (2009)'a göre bir insanın hayata tutunmuş olması demek yaşamdan anlam bulmasına ve bir amacının olmasına bağlıdır. Yaşamdan anlam bulma; sevgi, yaşam doyumu ve mutluluk gibi ruh sağlığını olumlu etkileyen durumlar ile pozitif ilişki içerisinde iken; anlam arayışı durumu ise korku, depresyon ve üzüntü gibi ruh sağlığını olumsuz etkileyen durumlar ile pozitif ilişki içerisindedir (Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006).

Başarı (Accomplishment)

PERMA modelinin son sırasında yer alan başarı durumu ise bireyin başarma duygusu ve amacına doğru ilerleme durumu olarak belirtilir. Başarı için hedef belirlemek ve bu hedefler

doğrultusunda çalışmak gerekmektedir. Bu durum belirli becerilerde uzmanlaşmayı da beraberinde getirebilir (N. Lovett ve Lovett, 2016).

Seligman (2011) tarafından bu beş durumun bir araya gelmesiyle oluşturulan PERMA modeli yetişkinlere yönelik geliştirilmiş olsa da yapılan araştırmalar iyi-oluş kavramının sadece yetişkinler üzerinde değil, öğrenciler üzerinde de önemli bir faktör olduğu yönündedir. Çünkü küçük yaşlarda bilhassa ergenlik döneminde iyi-oluş kavramının tam olarak kazanılmış olması, bireylerin yetişkinlikte de bu kazanımları devam ettirmesini sağlayıp pozitif bir psikolojide olmalarına imkan sağlayacaktır. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğrencilere yönelik iyi-oluş kavramı önem kazanmış ve bu yönde çalışmalara ağırlık verilmiştir. Öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar sonucunda iyi-oluş kavramı beş alt boyutta toplanmıştır. Bu alt boyutlar: bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (hapiness) olarak belirtilmiştir (Kern, Waters, Adler ve White, 2015). Bağlılık alt boyutu; bireylerinin katıldıkları etkinliklere, yapacakları işe, tamamlaması gereken görevlere dâhil olabilmeleri ve odaklanabilmeleridir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu boyut PERMA modelindeki bağlanma boyutuna karşılık gelmektedir. Kararlılık alt boyutu, bireylerin hedeflerine ilerleme yolunda göstermiş oldukları bir kabiliyettir. Bu boyut PERMA modelindeki başarı boyutuna karşılık gelmektedir. Çünkü başarı için gerekli olan en önemli etkenlerden biri kararlı olma durumudur. İyimserlik alt boyutu, geleceğe yönelik umutlu olmayı ve geleceğe güvenme şeklinde ifade edilmektedir. Bu boyut PERMA modelinde anlam boyutuna karşılık ifade edilmiştir. İlişkililik alt boyutu, bireylerin ilişkileri yönüyle memnun olmasını, çevresindekiler tarafından önemsendiğini, sevildiğini hissetmesi ve kendisinin de çevresindekilere karşı bu duyguları hissettirdiği şeklinde ifade edilir. Bu boyut PERMA modelinde yer alan olumlu ilişkiler boyutuna karşılık oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan boyut ise mutluluk alt boyutudur. Bu boyut ise anlık mutluluklardan ziyade bireylerin genel olarak mutlu olduğunu, hayatlarından memnun olduklarını ifade eder şekildedir (Kern, Benson, E. A. Steinberg ve Steinberg, 2016) ve PERMA modelinde olumlu

duygular boyutuna karşılık oluşturulmuştur. Tablo 6'da Kern ve arkadaşları (2015) tarafından oluşturulan EPOCH iyi-oluş modeli verilmiştir.

Tablo 6

Ergenlerde İyi Oluş Modeli (EPOCH)

Kern vd. (2015)	Kısaltması
Bağlılık (Engagement)	**E**
Kararlılık (Perseverance)	**P**
İyimserlik (Optimism)	**O**
İlişkililik (Connectedness)	**C**
Mutluluk (Hapiness)	**H**

Pozitif psikolojiye ait bu beş etkenin birleşimiyle olan EPOCH iyi-oluş durumu ergenlerin hayatlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Pozitif psikolojinin ergenin hem sosyal hem de eğitim hayatı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Eğitim hayatındaki bu olumlu etki öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir faktör olarak gösterilmiştir (Water, 2011). Bu araştırmada da Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilip Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan EPOCH iyi-oluş ölçeği kullanılarak iyi-oluş durumunun fen akademik başarısına olan etkisi sorgulanacaktır.

Öğretmene Güven

İnsan sosyal bir varlıktır ve günlük hayatta diğer insanlar ile sürekli ilişki halinde olmaktadır. Bir insanın toplumdaki diğer fertlerle ilişki kurmadan hayatını idame ettirmesi mümkün olmamaktadır. Teknolojik gelişmelerin günümüzdeki artışı ile beraber insanlar arasındaki ilişkinin boyutu da değişmiştir. Özellikle internetin insanlar arasında yaygın kullanımı bu değişikliklere neden olmuştur. Kişiler arasındaki ilişkiler bu değişikliklerden hem olumlu hem de olumsuz olarak etkilenmektedir. Kişiler arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi de güvendir (Tecim, 2011). Güven, bireyin bir olayın ya da kişinin davranışının sonuçları hakkındaki sahip olduğu iyimser beklentisidir (Hosmer, 1995). Türk

Dil Kurumu ise güveni: Kuşku, korku ve çekinme duymadan karşıdakine inanma, bağlanma ve itimat duyma şeklinde tanımlamaktardır (TDK, 2014). Hosmer (1995)'e göre güven zorlama sonucu değil, kişinin istemi sonucu oluşmaktadır. Okul gibi örgütlerde ise güvenin önemi büyüktür. Öğrenciler ve öğretmenler okul örgütünün insan kaynaklarını oluştururlar. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmen arasında varolan güvenin, öğrenci ve öğretmen arasında önemli ve kritik bir rolü vardır. (Özer, Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2006). Şüphesiz ki öğretmenler öğrencilerin hayatında önemli bir role sahiptirler. Öğrenci ve öğretmen arasında kurulan ilişki sonucunda güven durumu oluşmaya başlamaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan bu ilişki, pozitif yönde ilerledikçe öğrencinin öğretmenine karşı güven duygusu da o derece artmaktadır. Öğrencinin öğrenmesi ve akademik başarısı için güven duygusu önemli bir unsurdur (Goddard, Salloum ve Berebitsky, 2009). Yapılan araştırmalarda öğrenci ve öğretmen arasında oluşan güvenin öğrencilerin öğrenmesi sırasında çok önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Öğretmen çabasının öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir etken olduğu ve bu çabaların öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güveni olumlu etkilediği görülmüştür (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven duygusu, öğrencinin eğitim-öğretimden en üst düzeyde yararlanmasına, öğrencinin öğrenmesine, öğrencinin akademik başarısının artmasına, öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişimin oluşmasına, öğrencinin okula devam durumunun artmasına, öğrencilerin motivasyonlarının artmasına, okul ortamında olumlu bir atmosferin oluşmasına sebep olacaktır (Adams, 2014; Lee, 2007; Coleman, 1988). Tschannen-Moran ve Gareis (2015) tarafından öğretmen-öğrenci arasındaki güven duygusunun öğrencinin okul performansında artışa sebep olduğu durumunun son dönemlerde daha fazla fark edildiği belirtilmiştir. Öğrenci ile öğretmen arasındaki güven duygusunun yeteri kadar oluşmaması durumunda ise öğrencinin derslere etkin katılamamasına, öğrenci akademik başarısındaki düşüşe, okula devamsızlığın artmasına, öğrencideki okula bağlılık duygusunun azalmasına, okula yabancılaşma durumunun

artmasına, sınıf kurallarına uymayarak disiplinsiz davranışlarda bulunma durumlarına yol açtığı görülmektedir (Adams, 2010).

Güven faktörünün öneminin tartışılmaz olduğu bu durumda öğrencilerin öğretmenlerine güven duyması için öğretmenin sahip olması gereken yetiler neler olmalıdır sorusu akla gelmektedir. Atik (2016)'e göre öğrencinin öğretmenine güven duyması; öğretmenin söz ve davranışlarının tutarlı olmasına, öğretmenin iyi niyetine öğrenci tarafından inanılmasına, öğretmenin kişisel ve teknik bilgisinin yeterli düzeyde olmasına, öğretmenin öğrenciye karşı dürüst olmasına ve öğrenci ile iletişim kurarken açık ve net olmasına bağlıdır.

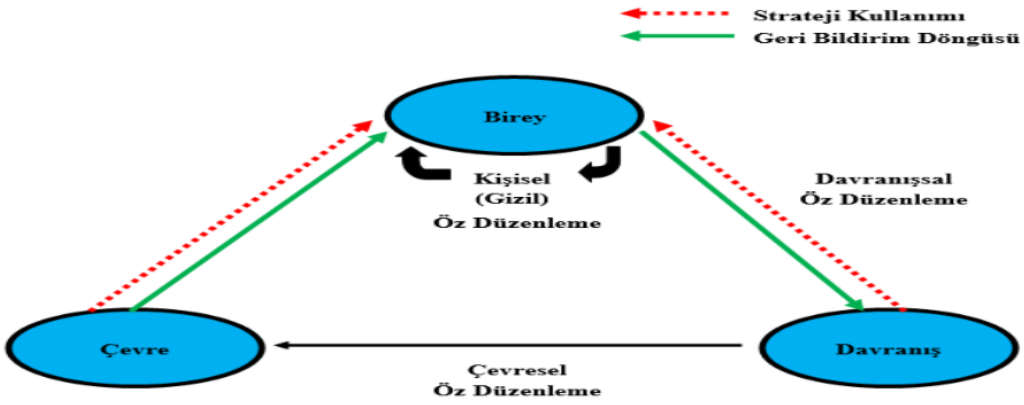
Algılanan Öz-Düzenleme

Öz-düzenleme sadece eğitim alanında değil psikoloji ve davranış bilimleri gibi birçok alanda üzerinde çalışılan bir kavram olup bireylerin gelişmesinde, öğrenmesinde ve toplumsallaşmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Özhan, 2019). Öz-düzenleme ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında ise Zimmerman (2000)'e göre öz-düzenleme bireylerin kişisel hedeflerine ulaşmada planladıkları ve sistematik hale getirdikleri kendi duygu, düşünce ve eylemleridir. Liskala, Vauras ve Lehtinen (2004)'den aktaran Arslan ve Gelişli (2015)'e göre öz-düzenleme ise bireylerin öğrenme hedeflerini kendilerinin belirlediği ve bireylerin motivasyonlarının, davranışlarının, üst bilişlerinin ve sahip olduğu inançlarının yapıcı ve aktif olduğu bir durumdur. İsrael (2007)'e göre öz-düzenleme becerisi bireylerin bulundukları ortama ya da başkalarına bağımlı olmadan öğrenme sürecinde tam bir hâkimiyet kurarak bağımsız kalabilmelerini sağlamaktır. Miller ve Brown (1991) ise öz-düzenlemeyi yedi aşamadan oluşan bir süreç olarak belirtmiştir. Bu yedi aşama aşağıda belirtilen şekilde ifade edilmiştir.

1. Belirli bir durum ya da konu ile ilgili bilgilerin belirlenmesi,
2. Belirlenen bilginin değerlendirilerek normlarla karşılaştırılması,
3. Tetikleyici değişme (istenilen hedefin mevcut durum ile uyumlu olmadığı süreçte),

4. Seçenekleri araştırma (istenilen hedef ile mevcut durumu uyumlu bir hale getirmek için),
5. Plan oluşturma,
6. Oluşturulan planın uygulanması,
7. Planın etkili olup olmadığını değerlendirme (Bu aşamada 1. ve 2. aşamalara geri dönme söz konusu olabilir).

Öz-düzenleme sosyal-bilişsel öğrenme kuramının öncüsü Albert Bandura tarafından merkezi öneme alınmıştır. Bu kurama göre öz-düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin etkileşimi sonucu belirmektedir (Özhan, 2019) ve Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öz-düzenlemeyi oluşturan unsurlar Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kişisel süreçler, bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini izlemesi ve ayarlaması; davranışsal süreçler, bireyin kendi kendini gözlemleyerek başka birine ait öğrenme yöntemini düzenler gibi kendi performansını düzenlemesi; çevresel süreçler ise çevresel koşulları gözlemleyerek kendini ona göre ayarlamasıdır (Zimmerman'dan aktaran Özhan, 2019).

Cheng (2011)'e göre öğrencilerin ve öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilip öğrenme durumlarının yaşam boyu devam etmesinde öz-düzenleme önemli bir

faktördür. Bu bilgiler doğrultusunda öz-düzenleme becerisinin sadece öğrencilerde eğitim hayatı sürecinde değil, tüm insanlarda yaşam boyu devam etmesi gerekliliğini ifade etmek mümkündür. Birçok insan öz-düzenleme becerisinin yaşantılar sonucu, süreç içerisinde kazanıldığını düşünmektedir. Ancak sanılanın aksine öz-düzenleme sonradan kazanılan bir durum değil, doğuştan gelen bir kazanımdır (Posner ve Rothbart, 2009). Bu durumdan dolayı her bireyde öz-düzenleme becerisi vardır ancak bu beceri birey tarafından etkili ya da etkisiz şekilde kullanılır, şeklinde ifade etmek daha doğru olmaktadır (Zimmerman, 1996).

MEB (2018) tarafından yayınlanan ilköğretim fen bilimleri müfredatında 'öğrenmeyi öğrenme' kavramı üzerinde durulmuştur. Bu kavram bireyin bilgi yönetimini ve etkin zamanını kapsayacak şekilde kendi öğrenme eylemini gerçekleştirirken öğrenmenin peşine düşmesi ve ısrarcı olması durumu olarak açıklanmıştır. MEB tarafından üzerinde durulan 'öğrenmeyi-öğrenme' kavramının tanımına bakıldığında bu tanımın öz-düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme becerisine sahip olan bir öğrencinin 'öğrenmeyi öğrenme' kavramını etkin olarak uyguladığı ifade edilebilir. 21 yy. becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizde öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine sahip olmaları önemli bir yer kaplamaktadır.

Yapılan araştırmalar öz-düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin hem sosyal yaşamda hem de okul yaşantılarında aktif olduğunu göstermektedir. Okul hayatlarında bu aktiflik akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Pintrich (2000) de bu ilişkiyi, öğrencinin kendini akademik olarak yeterli bulması ile öz-düzenleme becerisi arasında bir ilişkinin olduğu şeklinde ifade ederek belirtir. Benzer şekilde Bandura (2006)'ya göre de yüksek öz-düzenleme becerisine sahip olmak öğrencinin hem motivasyonunu hem de akademik başarısını etkilemektedir. Literatürde akademik olarak başarılı öğrencilerin öz-düzenleme becerisine sahip olduklarını açıklayan birçok araştırma mevcuttur (McMillan, 2010; Kaufman ve Baer, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Young ve Vrongistinos, 2002). Bu araştırmalardan bir tanesi de İrven ve Şenler (2017) tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılmış olup öz-düzenleme becerisinin akademik başarıyı anlamlı olarak yordadığı

rapor edilmiştir. Yine Bennett (2014) tarafından öz-düzenleme becerisinin öğrencilerde başarı hırsını ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırdığı ifade edilmiştir.

Bu çalışmada Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen Algılanan Öz-Düzenleme ölçeği kullanılarak öz-düzenlemenin fen akademik başarısına olan etkisi araştırılacaktır.

Akademik Motivasyon

Motivasyon; bireyin harekete geçmesini sağlayan, bireyin hareketlerini yönlendiren, bireyin sahip olduğu korku, inanç, arzu, düşünce, ihtiyaçlarını oluşturan içsel enerjisidir (Uğraş, 2018). Motivasyonun yüksek olması yapılan çalışmalardaki verimliliğin artması süreci olarak kabul edilebilir, bir başka ifade ile verimin artması için motivasyonun yüksek olması gerekir. Yüksek motivasyon; akademik başarıyı, anlamayı, kavramayı, bilimsel süreç becerilerini etkin kullanmayı arttırırken düşük motivasyon; akademik başarıyı, çalışmalardaki verimliliği, anlama ve kavramayı azaltır ve derse olan ilgisizliği, okula devamsızlığı arttırır (Sarıer, 2016; Akbaba, 2006). Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak iki şekilde gruplandırılır (Baytekin, 2006).

İçsel motivasyon kişiye dışarıdan bir baskı, etki olmadan kişide kendi kendine oryaya çıkan isteklerdir (Akbaba, 2006). Bir bireyin derslerinde başarılı olmak için kendi isteğiyle çalışması, dil öğrenmek için kursa gitmek istemesi, fen dersinde öğrendiği konularla ilgili evde etkinlik ve deney yapmak istemesi, boyu uzasın diye basketbola gitmesi gibi durumlar içsel motivasyon örnekleridir. Akbaba (2006)'ya göre içsel motivasyon arttırıcı dört özellik sıralanabilir. Hedeflerin zor olduğu, bireylerin bu hedeflere ulaşmakta zorlandığı motivasyon türü: *uğraştırıcı motivasyon,* öğrencilerin kendi öğrenme seviyelerini kontrol ettiği ve bireysel olarak öğrenebildiği motivasyon türü: *kontrollü motivasyon,* bireyin kendi deneyimleri doğrultusunda merak ederek yeni deneyimler elde etmesi: *merak ve yenilik motivasyonu,* bireylerin duygusal süreçlerinden etkilenerek sahip oldukları: *estetiksel*

motivasyon türleridir. Araştırmalara göre akademik başarıda içsel motivasyonun daha etkin olduğu belirtilmiştir (Abdioğlu ve Çevik, 2018).

Dışsal motivasyon, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur. Bireyin çevresindeki sosyal, kültürel yapı, çevresinin sahip olduğu değerler, çevreden bireye uygulanan baskı, ceza, rica, ödül gibi etkenler söz konusudur (Akbaba, 2006). Örneğin bireyin anne ve babasından ödül ya da övgü almak için ödevlerini zamanında yapması dışsal motivasyon kaynaklıdır.

Akbaba (2006)'ya göre eğitim- öğretim sürecinde başarı için gereken en önemli etkenlerden biri motivasyondur. Yeterince motivasyon olmamış birey öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Bireyleri öğrenmeye sevk edecek belirli bir motivasyon olmadığı sürece birey tarafından öğrenmeye karşı ilgi oluşmamaktadır (Selçuk, 2010).

Hem içsel hem de dışsal motivasyonun akademik başarı üzerinde etkileri vardır. Okullarda öğrenmenin sağlıklı bir şekilde olabilmesi için hem programların hazırlanması aşamasında hem de okullarda motivasyonu arttırıcı yollar geliştirilmelidir ki çünkü Maehr (1987)'e göre başarıya ulaşmada öğrenci motivasyonu %16 ile %20 arasında etkili, Fyans (1987)'a göre ise öğrenci motivasyonu %38 kadar etkilidir.

Araştırmalara göre bireylerin fen öğrenme süreçlerinde, bilimsel süreç becerilerini kazanma süreçlerinde, eleştirel düşünme süreçlerinde motivasyonun önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve Çavaş, 2007).

Okula Yabancılaşma

Yabancılaşma; bireyin başka bireylere veya topluma karşı duymuş olduğu güvensizlik duygusu, sosyal hayatta meydana gelen sorunların bireyde yaratmış olduğu güçsüzlük hissi, kendini soyutlama, yabancılaştırma duyguları olarak tanımlanabilir. Yabancılaşma kavramını okullar için anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve soyutlanmışlık olmak üzere dört boyutta ele alabiliriz (Seeman, 1959).

Güçsüzlük kavramı, bireyin kendi denetiminin az olduğu, dışsal etkenlerin yogun olduğu bireyin güçsüzlük duygusunu hissettiği bir durumdur (Elma, 2003). Düşük bir akademik başarı gösterdiği halde iyi bir derece yapmak isteyen öğrencinin güçsüzlük duygusu yaşadığı söylenebilir (Mau, 1992). Okula yabancılaşma kavramı, öğrenciler tarafından okula ve okuldaki tüm etkinliklere karşı olumsuz bir tutum sergileme durumudur (Çağlar, 2012). Öğrenciler okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin, okulda çalışan diğer personelin kendilerini doğru bir şekilde yönlendirmediklerini düşündüğü durumda okul sürecinden kendilerini geri çekme eğiliminde olurlar ve bu olumsuz durumu dile getirmekte de isteksiz davranırlar (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Kuralsızlık kavramı, bireyin bir amacı gerçekleştirmek için yapılması gereken davranışların yapılmasını gerekli görmediği durumdur (Seeman, 1959). Okullarda kuralsızlık, okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilere yönelik oluşturulan kararların ve kuralların öğrenci tarafından red edilmesidir (Mau, 1992). Okulda kuralsızlık kavramını yaşayan öğrenciler yakalanmadıkları sürece kurallara uymamanın uygun bir davranış olduğunu düşünürler (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Soyutlanmış kavramı, mevcut ortama en az seviyede katılma, arkadaşlık bağının gereğinden az olması durumudur (Seeman, 1959). Soyutlanma bireyin kendini toplumdan geri çekmesiyle ya da bireyin toplumdan dışlanmasıyla oluşabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Öğrenci kendini okul ortamından soyutlar ise okula karşı yeterli aidiyet duygusu geliştiremez, okul öğrenci için bir değer ifade etmez, okul ile ilgili etkinliklerde görev almak istemez.

Anlamsızlık kavramı, şu an ve gelecek arasında anlamlı bir ilişkinin kurulamaması durumudur (Manneheim, 1954, akt. Mau, 1992). Okullar da öğrenciler tarafından öğretmenlere 'Bu öğrendiklerimiz ileride ne işimize yarayacak?' şeklinde sıkça sorular sorulur. Bu durum öğrencilerin anlamsızlık kavramını yaşadığı anlamına gelir. Öğrenci için anlamsız olan bir bilgi öğrenci tarafından özümsenip davranışa yansıtılamaz. Gedik (2014)'e

göre okula yönelik anlamsızlık duygusunu yaşayan öğrenciler için okul boşa vakit harcanan bir yerdir ve okulun önemli bir işlevi yoktur, düşüncesi hakimdir.

Okula yabancılaşma, öğrencilerin okullarından sosyal ve akademik olarak uzaklaşma seviyesi olarak değerlendirilir (Schulz ve Rubel, 2011). Finn (1989) okula yabancılaşmanın okulun ilk yıllarından itibaren oluştuğunu belirtmiştir. Gedik (2014)'e göre okula yabancılaşma durumunun en yoğun olduğu dönem ise ergenlik dönemi olarak belirtilmiştir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009) öğrencilerin okula yabancılaşma nedenlerinin öğrencilerin yaşadıkları toplumun kültürüne, okulun sahip olduğu özelliklere, dini inançlara, sosyo-ekonomik durumlarına gibi birçok çevresel faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir. Okula yabancılaşma durumunun öğrenci için birçok olumsuz getirisi vardır. Bu olumsuz etkiler öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşması hatta okulu red ederek eğitim hayatını bitirebilmesi (Finn, 1989), kendini okul grubundan izole etmesi, (Tarquin ve Cook-Cottone, 2008), olumsuz zorba davranışlar göstermesi (Hyman, Cohen ve Mahon, 2003) şeklinde belirtilmektedir. Okula yabancılaşmanın en önemli etkilerinden biri de düşük akademik başarı durumudur (Burbach, 1972).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, öğretmene güven, algılanan öz-düzenleme, akademik motivasyon, okula yabancılaşma durumlarının ve diğer disiplinlerin akademik başarıya olan etkisi ile ilgili yapılan araştırmalar sunulmuştur.

Okul Tükenmişliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Okul tükenmişliğinin akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Secer ve Gençdoğan (2012) tarafından 'Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' adı altında ortaöğretimde eğitim gören 503 öğrenciye yönelik bir çalışma yapılmış ve okul tükenmişliği düzeyinin; lise türüne, akademik başarıya, cinsiyete, dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği belirtilmiştir.

Demirel, Yılmaz ve Üngüren (2015) tarafından 376 kişiden oluşan üniversite öğrencisi ile öğrencilerin tükenmişlik seviyelerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin tükenmişlik durumlarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine bağlı olmadığı; okul başarılarına, arkadaş ilişkilerine, eğitime yönelik olan memnuniyetlerine ve ailelerinin gelir durumlarına bağlı olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci formunun Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır. Çalışma 966 kişiden oluşan üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda; 'Duyarsızlaşma, Yetkinlik ve Tükenme' boyutlarından oluşan üç faktörlü, on üç (13) maddeden oluşan tükenmişlik envanteri oluşturulmuştur.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tarafından lise öğrencilerine yönelik bir çalışma yapılmış olup araştırma raporunda düşük başarı düzey algısına sahip öğrencilerde, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında yüksek seviyede tükenmişlik yaşandığı belirtilmiştir.

Atik (2016) tarafından lise öğrencilerine yapılan araştırma sonuçlarında ise tükenmişlik durumunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tükenmişlik durumunun artması ile akademik başarının düştüğü rapor edilmiştir.

Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından lise öğrencilerinin okul tükenmişliğinin alt boyutları ile öğrencilerin derse katılmaya yönelik motivasyonu arasındaki ilişki durumu araştırılmış ve araştırma sonunda derse katılmaya yönelik sahip oldukları motivasyonun %19'unu okul tükenmişliğinin alt boyutlarının açıkladığı rapor edilmiştir.

Özdemir (2015) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik okul tükenmişliği durumunun çeşitli faktörlerle olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin ödevlerine ayırdıkları zaman ile okul tükenmişliği arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, akademik motivasyon ve okula bağlılık durumları ile okul tükenmişlikleri arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Şahan ve Baki (2017) tarafından ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği durumları çeşitli değişkenler tarafından ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi ve öğretmene bağlanma durumlarının okul tükenmişliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı; dershaneye gidip gitmeme, öz-yeterlilik, ailenin gelir durumu ve okula bağlanma durumlarının ise okul tükenmişliğinin bazı alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı rapor edilmiştir.

Demir ve Peker (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliği ile motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonunda motivasyonel kararlılığın okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir.

Çelik ve Pesen (2020) tarafından ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile akademik başarı arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Özhan (2019) tarafından lise öğrencilerinin okul tükenmişliği durumunun akademik başarılarına yönelik etkisi araştırılmış olup araştırma sonunda okul tükenmişliğinin akademik başarının anlamlı negatif yönlü yordayıcısı olduğu ve akademik başarının %16'sını okul tükenmişliğinin açıkladığı rapor edilmiştir.

Okula Yönelik Tutum Üzerine Yapılan Araştırmalar

Okula yönelik tutumun akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Alıcı (2013) tarafından 'Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması' yapılmıştır. Çalışmayı lisede öğrenim gören 495 öğrenci ile yürütmüş olup tek faktörlü, üç bileşenli (Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul, Özlenen Bir Varlık Olarak Okul ve Kişisel Gelişimin Destekçisi Olarak Okul) ve yirmi (20) maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Adıgüze ve Karadaş (2013) tarafından yapılan araştırma ise lise öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin okula yönelik tutumlarının okul başarılarına ve devamsızlık durumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okula yönelik tutumda cinsiyet farklılığı olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okula yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Devamsızlık durumunsa ise az devamsızlığı olan öğrencilerin, devamsızlığı fazla olan öğrencilere göre okula yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca okul başarısının okula yönelik tutum ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Robertson (2013) tarafından öğrencilerin okul memnuniyetleri, öz benlikleri ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öz benliğin, akademik başarıyı etkilediği; okul memnuniyetlerinin ise okula yönelik tutumlarını etkilediği rapor edilmiştir.

Koç (2019) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise ergenlerin sahip oldukları değerlerin, okula yönelik tutumlarına ve okul tükenmişliklerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda sahip olunan değerlerin, okula yönelik tutumlarını ve okul tükenmişliği durumlarını etkileyen en önemli etkenler olduğu belirtilmiştir.

İlhan (2017) tarafından lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin olan algıları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma sonunda sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarının %33'ünü açıkladığı rapor edilmiştir.

EPOCH İyi Oluş Üzerine Yapılan Araştırmalar

EPOCH iyi oluş kavramının akademik başarıya etkisine yönelik araştırmalar alanyazında yok denecek kadar azdır. Bu konudaki sınırlı sayıda araştırmalar ve iyi oluş üzerine yapılan diğer araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Ümmet ve Demirci (2017) tarafından grup ile yapılan psikolojik danışma uygulamasının, ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları dair etkilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin iyi oluş düzeyleri ile psikolojik danışma uygulaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Özhan (2019) tarafından lise öğrencilerine yönelik okul tükenmişliğinin EPOCH iyi oluş üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul tükenmişliği EPOCH iyi oluş durumunun doğrudan negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır ve %66'sını açıklamaktadır.

Ateş (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin iyi oluş durumlarının akademik başarılarına etkisi yönünde bir araştırma yapılmış ve araştırma sonunda iyi oluş durumunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Doğan ve Eryılmaz (2013) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma yapılmış ve araştırmada benlik saygısı ile öznel iyi oluş durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda benlik saygısının öznel iyi oluş durumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Kocabaş (2019) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise öğrencilerin okul yaşam kalitelerini ve iyi oluş durumlarını etkileyen bazı faktörler incelenmiş ve az devamsızlığı (0-5 gün) olan, kendilerini başarılı olarak algılayan, anne-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin iyi oluş durumlarının diğer öğrencilere nazaran yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesinin bazı alt boyutlarının (okula yönelik duygular, öğretmenler, okul yönetimi ve statü) iyi oluş durumunu anlamlı bir şekilde yordadığı rapor edilmiştir.

Aslan (2020) tarafından lise ve ortaokul öğrencilerine yönelik öz denetim ve iyi oluş durumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve araştırma sonunda her iki durum arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Yıldız ve Kardaş (2021) tarafından lise öğrencilerine yapılan araştırmada iyi-oluş durumuna çeşitli durumların etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda; motivasyon, öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık ve azim durumları ile iyi oluş arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkilerin olduğu belirtilmiştir.

Özyurt (2020) tarafından 8. ve 9. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin iyi-oluş düzeylerinin başarı ortalaması; anne baba eğitim durumu, okul türü, kardeş sayısı ve sosyoekonomik durum gibi faktörler açısından farklılık gösterdiği; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi faktörler tarafından farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Çalışmada ayrıca bilinçli farkındalığın iyi oluş durumunun %11,7'sini açıkladığı belirtilmiştir.

Babalar (2018) tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin kontrol hisleri ile iyi oluş durumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla iyi oluş durumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğretmene Güven Üzerine Yapılan Araştırmalar

Öğretmene güvenin akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Menteş (2011) tarafından öğretmenlere güven ve derslere katılım arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışma, 500 kişiden oluşan ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanmış olup uygulama sonucunda öğretmenlere güven ve derslere katılım arasında pozitif yönde ve orta seviyede bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer, Atik, Şad ve Kış (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven seviyeleri ile derse katılımları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarına güveni ile derse katılımları arasında orta seviyede bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Atik (2016) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise öğretmene güven faktörünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmadığı okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma üzerinden dolaylı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Dündar (2018) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada ise öğretmene güven durumunun, meslek lisesi öğrencilerinde, fen ve Anadolu lisesi öğrencilerine nazaran; kız öğrencilerde ise erkek öğrencilere nazaran daha fazla olduğu, sınıf düzeyinin artması ile güven durumunun azaldığı rapor edilmiştir.

Polat ve Abaslı (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik sahip oldukları algıları ile öğretmene duyulan güven arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmene duyulan güven arttıkça öğrencilerin problem becerilerine yönelik sahip oldukları algılarının arttığı rapor edilmiştir.

Algılanan Öz Düzenleme Üzerine Yapılan Araştırmalar

Öz-düzenlemenin akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Aslan ve Gelişli (2015) tarafından Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek iki faktörlü (Açık Olma, Arayış) on altı maddeden oluşmaktadır. İki faktör için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.84 ve 0.82 iken ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Üredi ve L. Üredi (2005) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına, motivasyonel inançlarının ve öz-düzenleme becerilerinin etkisi araştırılmış olup araştırma sonunda bu iki etkenin matematik dersi varyansının %30'unu açıkladığı rapor edilmiştir.

Bayazıt ve Şenberber (2021) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik öz-düzenleme ve strateji kullanma becerilerinin rutin olmayan problemlerin çözümüne olan etkisi araştırılmış ve araştırma sonunda öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin, hatalarını fark ederek düzeltme yoluna gittikleri belirtilmiştir. Ayrıca öz-düzenleme ile strateji kullanma becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Arsal (2010) tarafından 4. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak gruplara ayrılmış ve deney grubundaki öğrencilere 'Kesirler ve Ondalık Sayılar' konusu öz-düzenleyici öğretim modeli kullanılarak anlatılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile matematik dersine yönelik tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine nazaran yüksek olduğu belirtilmiştir.

Süer (2014) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, TEOG sınavına olan etkisi araştırılmış ve araştırma sonunda öz-düzenleme becerisinin öz-yeterlilik ve kaygı alt boyutlarının TEOG sınav başarısını etkilediği, bir diğer alt boyut olan bilişsel strateji kullanmanın daha az etkilediği, içsel değer boyutunun etkilemediği belirtilmiştir.

Duru, Duru S. ve Balkıs (2014) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, öz-düzenlemenin akademik başarıya ve tükenmişlik durumuna olan etkisi

araştırılmış olup araştırma sonucunda öz-düzenlemenin, akademik başarı ve tükenmişlik durumuyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Ülker (2019) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada; öz-düzenleme ve yansıtıcı düşünme becerisinin, matematik akademik başarısına olan etkisi incelenmiş ve çalışma sonunda öz-düzenleme becerisinin, matematik akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Akademik Motivasyon Üzerine Yapılan Araştırmalar

Akademik motivasyonun akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından motivasyon ve duygusal zekanın akademik başarıya olan etkisi araştırılmış ve araştırma ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda duygusal zeka ile motivasyonun akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Yenice, Saydam ve Telli (2012) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada motivasyonun fen akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersinde sahip oldukları motivasyon ile fen akademik başarıları arasında orta seviyede ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Özerbaş (2003) tarafından 16 ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada ise Bilgisayar Destekli Bağdaşık Öğretimde öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması ile akademik başarı oranlarınında arttığı rapor edilmiştir.

Atnafu (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin motivasyonları, okula yabancılaşmaları ve sosyal destek algıları incelenmiş olup öğrencilerin sosyal destek algılarının motivasyonlarını ve okula yabancılaşma durumlarını etkilediği belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada okula yabancılaşma durumlarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği görülmüştür.

Aktan (2012) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu ile matematik akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmış ve motivasyon durumunun matematik akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir.

Bir diğer araştırma Karslı (2015) tarafından 8. sınıf öğrencilerine fen dersinde 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' konusu üzerine yapılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış ve deney grubundaki öğrencilerine motivasyonlarını arttırıcı ARCS motivasyon eğitimi yapılırken kontrol grubu öğrencilerine öğretmen merkezle eğitim yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin fen akademik başarısının kontrol grubu öğrencilerine nazaran anlamlı farklılık gösterdiği rapor edilmiştir.

Benzer bir araştırma Cengiz ve Aslan (2012) tarafından 6. sınıf öğrencilerine fen dersinde 'Vücudumuzdaki Sistemler' konusunda yapılmış ve araştırma sonunda ARCS motivasyon eğitimi alan deney grubunun fen akademik başarılarının kontrol grubu akademik başarılarına oranla anlamlı farklılık göstermiştiği rapor edilmiştir.

Okula Yabancılaşma Üzerine Yapılan Araştırmalar

Okula yabancılaşmanın akademik başarıya ve diğer faktörlere etkilerine yönelik yapılan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) 621 ortaokul öğrencisine yönelik yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin genelde düşük düzeyde okula yabancılaştığı belirtilmiştir. Okula yabancılaşmanın boyutlarından olan genel yabancılaşma, anlamsızlık, sosyal uzaklık, güçsüzlük, kuralsızlık boyutları ele alınmış ve öğrencilerin en yüksek seviyede güçsüzlük, en düşük seviyede kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

H. Şimşek, Abuzar, Yeğin, Şimşek ve Demir (2015) tarafından lise öğrencilerine yönelik okula yabancılaşma ölçeği geliştirme çalışması yapılmış ve çalışma sonucunda 20 maddeden oluşan 'Güçsüzlük, Sosyal Uzaklık, Kuralsızlık, Anlamsızlık' alt boyutlarından oluşan dört faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir.

Sanberk (2003) tarafından lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ise 'Güçsüzlük, Kuralsızlık, Anlamsız ve Sosyal Uzaklık' alt boyutlarından oluşan 17 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Coşkun ve Altay (2009) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan yabancılaşma düzeyleri ve benlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasında, öğrencilerde görülen yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve Özdemir (2018) tarafından ise ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu eğitim stresi, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye bakılmış ve araştırma sonunda eğitim stresi ve okul tükenmişliği durumunun okula yabancılaşmanın anlamlı yordayıcıları olduğu rapor edilmiştir.

Akyavuz (2020) tarafından 367 lise öğrencisine yönelik okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkiye belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul tükenmişliği ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Kaur ve Singh (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin duygusal zekaları ile okula yabancılaşma durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin duygusal zekası ile okula yabancılaşma durumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Atik (2016) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada ise okula yabancılaşma durumunun akademik başarıyı hem doğrudan hem de okul tükenmişliği üzerinden dolaylı olarak olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Fen Bilimleri Dersinin Diğer Disiplinlerle Olan İlişkisi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Alanyazında fen bilimleri dersinin diğer disiplinlerle olan ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte bazıları aşağıda verilmiştir:

Nas (2015) tarafından fen bilimleri dersinin diğer disiplinler (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce) ile olan ilişkisi araştırılmış ve araştırma sonunda diğer disiplinlerin fen bilimleri akademik başarı ile yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, fen akademik başarısının %84'ünü diğer disiplinlerin açıkladığı rapor edilmiştir.

Benzer bir çalışma Taşdemir ve Taşdemir (2011) tarafından yapılmış olup araştırma sonucunda fen bilimleri dersinin diğer dersler (Türkçe, İngilizce ve matematik) ile yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu rapor edilmiştir.

Yine Güleç ve Alkış (2003) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe dersleri akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve çalışma sonunda bu dört dersteki akademik başarının birbiri ile pozitif yönde yüksek bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Obalı (2009) tarafından 6. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise fen akademik başarısı ile matematik ve Türkçede okuduğunu anlama akademik başarısı arasındaki ilişki araştırılmış ve araştırma sonucunda bu iki derste başarılı olan öğrencilerin fen akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmiştir.

Wang (2005) tarafından öğrencilerin TIMSS ve TIMSS-R sınavlarından aldıkları matematik ve fen notları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda matematik ve fen puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın birinci aşaması ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarısına diğer disiplinlerdeki (matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce) akademik başarılarının etkisini araştıran ilişkisel bir araştırmadır.

Araştırmanın ikinci aşaması ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarılarına bazı duyuşsal değişkenlerin (okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, öğretmene güven, algılanan öz düzenleme, akademik motivasyon ve okula yabancılaşma) etkisini inceleyen ilişkisel bir araştırmadır.

Araştırmanın üçüncü aşaması ise fen akademik başarısına doğrudan etkisi olmayan duyuşsal değişkenlerin (okula yabancılaşma, okula yönelik tutum, öğretmene güven) okul tükenmişliği üzerinden fen başarısına olan etkisini inceleyen ilişkisel bir araştırmadır.

İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkilerinin araştırılması çalışmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Aygün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında çalışmanın bağımlı değişkeni fen akademik başarısıdır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları ile okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş,

öğretmene güven, algılanan öz düzenleme, akademik motivasyon ve okula yabancılaşma gibi yedi farklı duyuşsal değişken ve alt boyutlarıdır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında bağımlı değişken okul tükenmişliği, bağımsız değişkenler ise okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma gibi duyuşsal faktörlerdir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili Etimesgut ilçesinde öğrenim gören tüm 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda okuyan 292 kişilik 5. sınıf (kız: 168, erkek: 124), 332 kişilik 6. sınıf (kız: 156, erkek: 176), 437 kişilik 7. sınıf (kız: 190, erkek: 247) ve 342 kişilik 8. sınıf (kız: 177, erkek: 165) olmak üzere toplam 1403 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında fen akademik başarısının (FAB); Türkçe (T), matematik (M), İngilizce (İ) ve sosyal bilgiler (SB) akademik başarıları ile olan ilişkisi sorgulanacaktır. Araştırmanın birinci aşamasında uygulamanın yapılacağı devlet okulunda okuyan 1403 öğrencinin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılına ait I. dönem 2, II. dönem 2 yazılı sınav olmak üzere her bir derse ait toplam 4 yazılı notlarının ortalaması alınarak başarı değişkeni olarak kullanılacaktır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamasında ise duyuşsal değişkenleri incelemek üzere sekiz bölümden oluşan bir test bataryası kullanılacaktır. Birinci bölümde, demografik bilgiler (cinsiyet, okul numarası, sınıf ve yaş) yer alırken ikinci bölümde Okul Tükenmişliği Ölçeği (OT), üçüncü bölümde Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYT), dördüncü bölümde EPOCH İyi Oluş Ölçeği, beşinci bölümde Öğretmene Güven Ölçeği (ÖG), altıncı bölümde Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (AÖD), yedinci bölümde Akademik Motivasyon Ölçeği (AM) ve

sekizinci bölümde ise Okula Yabancılaşma Ölçeği (OY) yer alacaktır. Kullanılacak her bir ölçek ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Okul Tükenmişliği Ölçeği

Çalışmada kullanılacak olan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ölçeği Schaufeli, Marinez, Marques-Pinto, Bakker ve Salanova (2002) tarafından geliştirilmiştir. MTE-ÖF ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması ise Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından 782 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır (EK 1). Çalışmada yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda *Tükenme, Duyarsızlaşma* ve *Yetkinlik* olmak üzere üç alt boyut oluşturulmuş ve bu alt boyutlara ait madde sayıları (*Tükenme* alt boyutu 5 madde, *Duyarsızlaşma* alt boyutu 4 madde ve *Yetkinlik* alt boyutu 4 madde olmak üzere) toplamda 13 madde olarak belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırası ile 0.76, 0.82 ve 0.62 bulunurken test-tekrar-test güvenirlik sonuçları da 0.76, 0.74 ve 0.73 olarak ölçülmüştür. Ölçek 5'li Likert yapıda olup (*Hiçbir zaman*:1 puan ……..*Her Zaman*:5 puan) Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumsuz maddelerden, Yetkinlik alt boyutu ise olumlu maddelerden oluşmaktadır. Yetkinlik alt boyutundan alınan yüksek puan yetkinlik durumunun arttığını, Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puan ise tükenme ve duyarsızlaşma durumlarının arttığını ifade etmektedir.

Araştırmanın üniversite öğrencileri ile yapılması bu ölçeğin ortaokul öğrencileri için uygun olup olmadığı sorusunu akla getirmiştir. Bu durum üzerine ölçeğin bu araştırmada kullanıp kullanılmayacağına karar vermek için 435 ortaokul öğrencisi ile (5., 6. ve 7. sınıf) ölçeğin güvenirlik çalışması yapılmış ve yapılan çalışma sonunda ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bulunan katsayı doğrultusunda ölçeğin ortaokul öğrencileri için uygun olduğu belirlenmiş ve araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Okula Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılacak olan Okula Yönelik Tutum ölçeği McCoach (2002) tarafından geliştirilmiş olan Okul Tutumu Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından biridir (EK 2). Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Parmaksızoğlu, Cebenoyan, (2008) tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırmada faktör analiz sonuçları 0.48 ile 0.84 arasında değişirken ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçek 6 maddeden oluşmuş olup tüm maddeler olumlu yapıdadır. Ölçek 7'li Likert yapıda olup (*Hiç Katılmıyorum*: 1 puan …….*Tamamen Katılıyorum*: 7 puan) tüm maddelerden yüksek puan alınması okula yönelik tutumun arttığı anlamına gelmektedir.

EPOCH İyi Oluş Ölçeği

Bu araştırmada kullanılacak olan EPOCH İyi-Oluş ölçeği Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Demirci ve Ekşi (2015) tarafından yapılmış ve çalışma 262 lise öğrencisiyle yürütülmüştür (EK 3). Çalışma sonunda beş alt boyuttan ve yirmi maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Bu alt boyutlar *Kararlılık* (4 madde), *Hayata Bağlılık* (4 madde), *Mutluluk* (4 madde), *İyimserlik* (4 madde) ve *İlişkililik* (4 madde) şeklindedir ve her madde olumlu yapıdadır. Ölçek 5'li Likert yapıda olup (*Hiçbir zaman*: 1 puan……*Her zaman*: 5 puan) ölçekten yüksek puan alınması iyi oluş durumunun arttığını ifade etmektedir. Ölçeği oluşturan faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları 0.72 ile 0.82 arasında değişmekte ve ölçeğe ait toplam Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak ifade edilmektedir. Kern ve arkadaşları (2015) ergenlik döneminde bulunan bireylerin sahip oldukları pozitif psikoloji ait etkenleri EPOCH iyi-oluş ölçeği ile belirlemişlerdir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasında da Demirci ve Ekşi (2015) tarafından ergen olarak lise öğrencileri seçilmiştir. Türkiye Üreme Sağlığı (2007) verilerine göre ergenlik dönemi kız çocuklarında genellikle 10-12, erkek çocuklarında 11-14 yaşları aralığında başladığı yönünde belirtilse de kullanılacak ölçeğin 5. sınıf öğrencileri için uygun

olup olmayacağı yönünde uzman görüşüne başvurulmuştur (1 rehber ve 1 Türkçe öğretmeni). Ölçeği oluşturan maddelerin '*Neşeli bir insanım*', *'İyi şeyler yapacağımı düşünürüm'* gibi ifadelerden oluşması uzman görüşleri tarafından 5. sınıf öğrencileri için uygun ve anlaşılır olduğu yönünde ifade edilmiştir.

Öğretmene Güven Ölçeği

Araştırma için kullanılacak olan Öğretmene Güven Ölçeği Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilmiş olup Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (EK 4). Uyarlama çalışması 635 hem ortaokul hem de lise öğrencisi ile yapılmıştır. Yapılmış olan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu, 12 maddeden oluşan maddelerin faktör yüklerinin 0.515 ile 0.768 arasında değiştiği belirtilmiştir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin kabul edilen değerde olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.89 olduğu ve yapılan test-tekrar-test güvenirlik katsayısının 0.80 olduğu belirtilmiştir. Ölçek 5'li Likert yapıda olup (*Katılmıyorum*: 1 puan..……..*Tamamen Katılıyorum*: 5 puan) tüm maddeler olumlu yapıdadır. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmene güven durumunun artması yönündedir.

Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği

Bu araştırmada kullanılacak olan Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği Aslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilmiştir (EK 5). Çalışma 604 ortaokul öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda iki faktörlü ve 16 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri *Arayış* (8 madde) ve *Açık Olma* (8 madde) şeklinde ve ölçek 5'li Likert yapıdadır (*Hiçbir zaman* : 1 puan ……*Her zaman*: 5 puan). Ölçeği oluşturan her bir madde olumlu yapıda olup ölçekten yüksek puan alınması öz-düzenleme durumunun artması olarak ifade edilmiştir. Ölçeği oluşturan iki faktör için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.84 ve 0.82 iken ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu araştırmada Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiş olan 28 maddeden oluşan yedili Likert tipi bir ölçek olan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır (EK 6). Bu ölçek, Yurt ve Bozer (2015) tarafından; Ölçeği Türkçeye çevirme, ölçeğin yedi faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile test etme, ölçeğin güvenirliğini belirleme ve ölçekten elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere araştırılmıştır. Bu araştırma 343 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma da ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışması ilk olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapılmıştır. DFA sonucunda ölçek; Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon (4 madde), Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon (4 madde), Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon (4 madde), İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon (4 madde), Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme (4 madde), Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (4 madde), Motivasyonsuzluk (4 madde) olmak üzere yedi boyuttan oluşmuştur. DFA ile elde edilen uyum indeksleri $\chi(2/sd=2.4$, CFI=0.90, GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.06, SRMR=0.06) şeklinde olup kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirtilmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler 0.61 ile 0.80 arasında değişim göstermiştir. Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.78, Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.72, Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.77, İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.80, Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.75, Belirlenmiş Dışsal Motivasyon alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.61 ve Motivasyonsuzluk alt boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçekte Motivasyonsuzluk alt boyutuna ait 4 madde dışındaki tüm maddeler olumlu yapıdadır. Bu alt boyut dışındaki tüm maddelerden yüksek puan alınması akademik motivasyonun yüksek olduğunu, bu alt boyuttan yüksek puan alınması ise motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçek geliştirme çalışması ortaokul öğrencileri ile yapılmış olmasına rağmen ölçeğin 7'li Likert yapıda olması ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencileri için uygun olup olmadığı sorusunu akla getirmiştir. Bu durum üzerine yapılan literatür çalışmasında Adelson ve McCoachk (2010) tarafından her ne kadar 3., 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri için 5'li derecelendirme ölçeğinin kullanılması uygun görülüp tavsiye edilmişse de Preston ve Colman (2000) tarafından da ölçeklerin seçenek sayısının fazla olması (7-10 arası) en yüksek güvenirliği ve geçerliliği vereceği şeklinde ifade edilmiştir. Benzer şekilde González-Betanzos, Leenen, Vega-Valero ve Lira-Mandujano (2012) tarafından 10-12 yaşları aralığında olan 583 çocuğa yönelik yapılan çalışmada bir duyuşsal değişken ölçeğinin 3'lü, 5'li ve 7'li yanıtlı formu uygulanmış ve en yüksek güvenirlilik katsayısının 7'li yanıtlı formda olduğu belirtilmiştir. Yine Alan (2019) tarafından ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik duyuşsal özelliklerini ölçmeyi amaçlamak üzere yapılan araştırmada ise belirli periyotlarla önce ölçeğin 2 yanıtlı formu, daha sonra aynı ölçeğe ait 3 yanıtlı formu ve son olarak yine aynı ölçeğe ait 4 yanıtlı formu uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise 4 yanıtlı ölçeğe ait olan madde ayırt ediciliğinin, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin en yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Tüm bu veriler göz önüne alındığında çalışmada 7'li Likert ölçeğin 5. ve 6. sınıf öğrencileri için kullanılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Bu araştırmada kullanılacak olan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Sanberk (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dört alt boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır (EK 7). Bu boyutlar: Güçsüzlük (4 madde), Kuralsızlık (5 madde), Anlamsızlık (5 madde) ve Sosyal Uzaklıktır (3 madde). Ölçek 5'li Likert yapıda olup (*Katılmıyorum*:1 puan…..……..*Tamamen Katılıyorum*: 5 puan) tüm maddeler olumsuz yapıdadır ve ölçekten yüksek puan alınması okula yabancılaşma durumunun arttığını ifade etmektedir. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin 0.52 ile 0.80 arasında değiştiği belirtilmiştir. Toplam varyansın ise %50,87 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa iç

tutarlık katsayıları 0.45 ile 0.77 arasındadır. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.79 olduğu rapor edilmiştir. Sanberk bu araştırmayı 611 lise öğrencisi ile yapmıştır. Araştırmanın lise öğrencileri ile yapılması bu ölçeğin ortaokul öğrencileri için uygun olup olmayacağı sorusunu akla getirmiş bunun üzerine 2 ayrı uzmana (1 rehber ve 1 Türkçe öğretmeni) başvurularak ölçek maddelerinin ortaokul seviyesindeki öğrenciler için uygun olup olmadığı görüşülmüştür. Uzman görüşleri tarafından '*Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum', 'Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider' ş*eklindeki ifadelerden oluşan ölçek maddelerinin ortaokul öğrencileri için anlaşılır ve yaş seviyelerine uygun olduğunun belirtilmesi üzerine ölçeğin çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile yapılacaktır. Veri analizi için öncelikle bir excel dosyayı oluşturulmuş ve bu dosyaya 1403 öğrencinin okul numarası, sınıf ve cinsiyeti eklenmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında e-okul sistemi üzerinden 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde öğrencilerin almış oldukları her bir ders için 1. ve 2. dönem olmak üzere toplam 4 ayrı yazılı notları alınarak excele eklenmiştir. Her bir ders için dört ayrı yazılı notunun ortalaması alınarak her dersin başarı notu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 1403 öğrenciye uygulanan 7 farklı duyuşsal değişkenin alt boyutlarına ait puanlar öğrencilerin okul numaraları dikkate alınarak her bir öğrenci için ayrı ayrı girilmiştir. Excel de hazırlanmış olan veriler SPSS programına aktarılarak ders ve duyuşsal değişkenlerin verilerinin çözümlenmesinde Betimleyici İstatiksel Analizler, derslerin ve duyuşsal değişkenlerin birbirileriyle olan ilişkilerini belirlemede Pearson Korelasyonu Katsayısı analizi, derslerin ve duyuşsal değişkenlerin fen akademik başarısını yordama etkisi Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak belirlenmiştir.

Bir Değişkene İlişkin Frekans Dağılımı ve Betimsel İstatistikler

Frekans dağılımı: Bir veya daha fazla değişkene ait olan değerlerin veya puanların dağılımlarına ait özellikleri belirlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak ifade eder. Verilerin frekans dağılımları tablolar halinde verilebildiği gibi bazı durumlarda grafikler kullanılarak da gösterilebilir. Değişken süreksizse bar ve daire, değişken sürekli ise histogram seçilebilir. Sürekli değişkenlerde verileri betimleme işleminde ek olarak değişken ölçüleri (ranj, standart sapma) ve merkezi eğilim (mod, ortanca, ortalama) ile diğer istatistiksel veriler (çarpıklık ve basıklık katsayısı, yüzdelikler, en yüksek ve en düşük değerler) bulunabilir (Büyüköztürk, 2017, s.21).

Pearson Korelasyon Katsayısı

Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkiyi bularak yorumlanmasını sağlar. Ancak bu ilişkinin bulunabilmesi için iki değişkenin sürekli değişken olması ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. İki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısının 1.00 olması demek; iki değişken arasında mükemmel pozitif bir ilişki olduğu, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişki olduğu, 0.00 olması iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir. Korelasyonun büyüklük olarak yorumlanması üzerine net olarak ortaklaşılan aralıklar olmamasına rağmen verilecek aralıkların sıklıkla kullanılacağı belirtilmiştir. Bu aralıklar korelasyon katsayısının mutlak değeri alınarak belirlenmiştir. Bu aralıklar; 0.70-1.00 arasında ise iki değişken arasında yüksek ilişki olduğu, 0.70-0.30 ise değişkenler arasında orta ilişki olduğu ve 0.30-0.00 arasında ise değişkenler arasında düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir. İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, bir değişkenin değerinin artmasıyla diğer değişkeninde değerinin artması ya da her ikisinin birden değerinin azaldığı anlamına gelmektedir. İki değişken arasındaki negatif ilişki ise bir değişkenin değeri artarken diğer değişkenin değerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Değişkenlerden birinde var olan bir

değişiminin ne kadarı diğer değişken tarafından açıklanır şeklinde bir yorumlama yapmak için açıklanan varyansa bakılır. Açıklanan varyans determinasyon katsayısı olarak da isimlendirilir ve korelasyon katsayının karesine (r^2) eşittir (Büyüköztürk, 2012, s,32). Örneğin bir araştırmada X ve Y değişkenlerine ait determinasyon katsayısı r^2=0.75 olması demek Y değişkeninin X değişkenindeki toplam varyasyonun %75'ni açıkladığı, %25'ini açıklamadığı anlamına gelmektedir.

Regresyon Analizi

Büyüköztürk (2012)'e göre: 'Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerinin bağımsız değişken olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır.'

Regresyon analizi: Basit, çoklu ve çok değişkenli regresyon analizi olarak üç farklı şekilde yapılabilir.

Basit Regresyon Analizi: Hem bağımlı hem bağımsız değişken sayısı bir tanedir.

Çoklu Regresyon Analizi: Bağımlı değişken sayısı bir, bağımsız değişken sayısı birden fazladır.

Çok Değişkenli Regresyon Analizi: Bağımlı değişken sayısı birden fazladır.

Regresyon analizinde amaçlar:

Bağımlı ve bağımsız değişken veya değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için regresyon eşitliği kullanmak,

Regresyon modelinde bilinen bağımsız değişken veya değişkenleri kullanarak bilinmeyen bağımlı değişkenin değerini tahmin etmek,

Bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişken veya değişkenlerin ne kadarını açıkladığını anlayabilmek için determinasyon katsayını belirlemek,

Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı yordayıp yordamadığına ve bağımsız değişken sayısı birden fazla ise her birinin bağımlı değişken üzerindeki göreli olan önemliliklerini belirlemektir (Büyüköztürk, 2012, s,91).

Çoklu Regresyon Analizi

Bu araştırmada kullanılacak olan regresyon analizi Çoklu Regresyon Analizi'dir. Çoklu regresyon analizinde bağımlı değişken sayısı bir, bağımsız değişken sayısı iki veya daha fazla sayıdadır. Çoklu regresyon analizinde kullanılacak olan matematiksel model, Y bağımlı değişken ve n tane bağımsız değişken için aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$Y=a+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+\ldots\ldots\ldots\ldots+b_nX_n$$

Matematiksel modelde görülen (b_i) değeri kısmı eğim veya kısmı regresyon katsayısıdır. Kısmı regresyon katsayısı ilgili olduğu bağımsız değişken dışında diğer bağımsız değişkenler sabit olduğu zaman ilgili bağımsız değişkendeki birim değişikliğe karşılık, bağımlı değişkende oluşacak değişikliği ifade eder. Modelde görülen a, sabit terimi ifade eder. Yani tüm bağımsız değişkenler sıfır olduğunda Y'nin alacağı değeri belirler. Determinasyon katsayısı (R^2) ise tüm bağımsız değişkenlerin birlikte bağımlı değişkende açıkladığı varyans oranını verir (Büyüköztürk, 2012).

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasındaki ilişki eğer yüksek düzeyde ise çoklu bağlantı durumu ortaya çıkmaktadır. Çoklu bağlantının olması bir bağımsız değişkenin modelden çıkarılması durumunda modelin çok duyarlı olacağı ve parametrede önemli değişikliklerin olabileceği durumunu ifade eder. Bu durumun olmaması için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakılabilir. Eğer korelasyon .80'in üzerinde ise modelde çoklu bağlantının olabileceği, .90'ın üzerinde ise modelde ciddi bir çoklu bağlantı durumunun olabileceği şeklinde yorumlanır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Veri Analizi

Araştırmaya Ait Akademik Başarı Verilerinin Normal Dağılım Durumlarına Bakılması

Bir araştırmada kullanılacak istatistiksel tekniklerde belirleyici olan faktör, verilerin dağılım özelliğidir. Normal dağılım gösteren verilere uygulanacak istatistiksel teknik ile normal dağılım göstermeyen verilere uygulanacak teknikler aynı değildir. Bu bölümde birinci probleme ait hipotezlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk (2012)'e göre veriler sürekli ve süreksiz veriler olarak sınıflandırılmıştır. Sürekli veriler, iki ölçüm arasında sonsuz sayıda değer alabilirken süreksiz verilerse sadece sınırlı sayıda değer alabilmektedir. Bu çalışma verilerinden matematik, Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce akademik başarıları sürekli değişken verileri oluştururken sınıf düzeyi ve cinsiyet ise süreksiz değişken verilerini oluşturmaktadır.

Sürekli değişkenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini araştırmak için Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi uygulanabilir. Büyüköztürk ve

arkadaşlarına (2009) göre grup başına örneklem büyüklükleri 50'nin altında ise daha iyimser (liberal) olan Kolmogorov-Smirnov testi yerine, daha tutucu (conservative) olan Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Bu araştırma için grup büyüklükleri 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış olup ayrıca Shapiro-Wilk testi de Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Derslere Ait Verilerin Normallik Testi

Ders Adı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	*df*	*p*	İstatistik	*df*	*p*
Matematik	,09	1403	,00	,94	1403	,00
Türkçe	,08	1403	,00	,96	1403	,00
Sosyal Bilgiler	,08	1403	,00	,96	1403	,00
İngilizce	,01	1403	,00	,94	1403	,00
Fen Bilimleri	,07	1403	,00	,97	1403	,00

Tablo incelendiğinde hem Kolmogorov-Smirnov testinde hem de Shapiro-Wilk testinde ($p=.000 < .05$) anlamlılık düzeyi, normal dağılımın olmadığına işaret etmektedir. Ancak Büyüköztürk (2012, s,40)'e göre sürekli değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için üç özelliğe bakılır. Bunlardan biri çarpıklık katsayısıdır (ÇK), bir diğeri aritmetik ortalama (AO), mod (M) ve ortanca (O) gibi betimsel istatistikler olup sonuncusu ise grafik ile incelemedir. Büyüköztürk (2012, s,40)'e göre analizde temel olan şey, puanların normalden aşırı sapma göstermemiş olmasıdır. ÇK ±1 sınırları içinde ise bu durum puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği şeklinde ifade edilebilir. Öte yandan ortalamanın, modun ve ortancanın birbirine yakınlığı dağılımın normale yakın olduğunu ifade edebilir. Yine Büyüköztürk (2012, s,8)'e göre 'Literatürde, alt gruplarının her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının analizde hesaplanacak *p* anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır'

şeklindedir. Büyüköztürk'ün açıklamalarından da yola çıkarak aşağıda verilerin aritmetik ortalaması, modu, medyanı, çarpıklık katsayısı değerleri verilmiştir.

Tablo 8

Derslere Ait Verilerin AO, M, O ve ÇK Değerleri

Parametre	Matematik Akademik Başarı	Türkçe Akademik Başarı	Sosyal Bilgiler Akademik Başarı	İngilizce Akademik Başarı	Fen Bilimleri Akademik Başarı
N	1403	1403	1403	1403	1403
M	72,35	75,26	75,15	76,52	73,97
Ortalama	76,00	78,00	77,00	80,00	76,00
Mod	96,00	88,00	76,00	98,00	80,00
SD	20,17	15,47	16,27	17,79	15,79
S^2	406,84	239,36	264,68	316,64	249,62
Çarpıklık	-,576	-,652	-,571	-,646	-,467
Basıklık	-,572	-,119	-,361	-,477	-,449
Ranj	84	75	78	75	78
Minimum	16	25	22	25	22
Maksimum	100	100	100	100	100

Tablo incelendiğinde matematik dersi akademik başarı puanları için ÇK=-.576, Türkçe dersi için ÇK=-.652, sosyal bilgiler dersi için ÇK=-.571, İngilizce dersi için ÇK=-.646 ve son olarak fen bilimleri dersi için ÇK=-.467'dir. Literatüre göre ÇK= ±1 arasında kalıyorsa puanların normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği ayrıca denklem büyüklüğü göz önünde tutulduğunda hesaplanan puanların normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Çalışmada kontrol edilmesi gereken bir diğer unsur çoklu bağlantılılık durumunun olup olmamasıdır. Büyüköztürk (2012)'e göre bağımsız değişkenler arasındaki ilişki .80'nin üzerinde olur ise çoklu bağlılık durumu söz konusu olabilmektedir. Çoklu bağlantılılık durumunun olup olmadığını belirlemek için varyans büyütme faktör (VIF) değerinin 5'ten büyük, tolerans değerinin 0,2 den küçük ve condition index (CI) değerinin 30'dan büyük olması söz konusudur. Tablo 9'da verilere ait çoklu bağlantılılık test sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmanın 1. Problem Verilerine Ait Çoklu Bağlantılılık Test Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Korelasyonlar			Tolerans	VIF	CI
	Sıfır Düzey	Kısmi	Yarı Kısmi			
Türkçe	.766	.192	.091	.334	2.991	11.341
Matematik	.788	.294	.143	.351	2.849	17.565
Sosyal	.830	.413	.210	.314	3.185	21.129
İngilizce	.795	.231	.110	.291	3.438	22.156

Bağımlı değişken fen bilimleri

Tablo incelendiğinde veriler arasında çoklu bağlantılılık durumunun olmadığı belirlenmiştir.

1. Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın Birinci Problemi:'Ortaokul öğrencilerinin diğer disiplinlerdeki (M,T, SB ve İ) akademik başarıları fen akademik başarılarının (FAB) anlamlı yordayıcısı mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait oluşturulan 5 ayrı hipotez aşağıda test edilmiştir.

Hipotez 1: 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.

$$\beta_i \neq 0$$

β_i, çoklu regresyon analizinde kısmi regresyon katsayısı veya kısmi eğim olarak tanımlanır ve diğer tüm değişkenler sabit tutulduğunda ilgili bağımsız değişkendeki birim artışına karşılık bağımlı değişkende meydana gelen değişim miktarını gösterir. $\beta_i = 0$ olması bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade eder. Kısmi regresyon katsayının sıfıra eşit olmaması durumu ($\beta_i \neq 0$), bağımsız değişkendeki birim artışın bağımlı değişkeni etkilemesi olarak ifade edilir.

Hipotez 1'i test etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

5. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları

Değişken	B	Standart hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.959	3.132	-	0.945	.346	-	-
Türkçe	0.127	0.043	0.136	2.964	.003	0.658	0.172
Matematik	0.143	0.032	0.216	4.519	.000	0.730	0.258
Sosyal Bilgiler	0.508	0.057	0.442	8.961	.000	0.806	0.468
İngilizce	0.150	0.043	0.181	3.495	.001	0.724	0.202
R=0.857,	R^2=0.734						
$F_{(4,287)}$=197.859,	p=.0000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonlara bakıldığında Türkçe akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.66),

Matematik akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.73),

Sosyal bilgiler akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.81),

İngilizce akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.72) görülmektedir.

Fen bilimleri akademik başarısı ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır (R=0.857, R^2=0.734, p <.01.). Bu sonuçlara bakarak fen bilimleri akademik başarı toplam varyansının % 73'ünü Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları açıklamaktadır.

Regresyon katsayısı β'ya göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama da ki önem sıralaması: Sosyal bilgiler (β=0.44), matematik (β=0.22), İngilizce (β=0.18) ve Türkçe (β=0.14) şeklindedir.

Regresyon analizi sonucu oluşturulan matematiksel model aşağıda verilmiştir.

Fen= 2.959+0.127Türkçe+0.143Matematik+0.508Sosyal Bilgiler+0.150İngilizce

F= 2.959+0.127T+0.143M+0.508SB+0.150İ

Hipotez 2: 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.

$$\beta_i \neq 0$$

Hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

6. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları

Değişken	B	Standart hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	15.876	1.901	-	8.352	.000	-	-
Türkçe	0.114	0.40	0.122	2.831	.005	0.786	0.067
Matematik	0.253	0.37	0.343	6.830	.000	0.859	0.162
Sosyal Bilgiler	0.335	0.47	0.353	7.077	.000	0.860	0.168
İngilizce	0.125	0.40	0.149	3.126	.002	0.815	0.074
R=0.903,	R^2=0.816						
$F_{(4,327)}$=361.965,	p=.0000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonlara bakıldığında Türkçe akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.79),

Matematik akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.86),

Sosyal bilgiler akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.86),

İngilizce akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.82) görülmektedir.

Fen bilimleri akademik başarısı ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır (R=0.903, R^2=0.816, p <.01.). Bu sonuçlara bakarak fen bilimleri akademik başarı toplam varyansının %82'sini Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları açıklamaktadır.

Regresyon katsayısı β'ya göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama da ki önem sıralaması: Sosyal bilgiler (β=0.35), matematik (β=0.34), İngilizce (β=0.15) ve Türkçe (β=0.12) şeklindedir.

Regresyon analizi sonucu oluşturulan matematiksel model aşağıda verilmiştir.

Fen= 15.876+0.114Türkçe+0.253Matematik+0.335Sosyal Bilgiler+0.125İngilizce

F= 15.876+0.114T+0.253M+0.335SB+0.125İ

Hipotez 3: 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.

$$\beta_i \neq 0$$

Hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

7. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları

Değişken	B	Standart $hata_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.803	1.612	-	1.739	.083	-	-
Türkçe	0.305	0.46	0.291	6.677	.000	0.854	0.306
Matematik	0.187	0.32	0.225	5.872	.000	0.820	0.272
Sosyal Bilgiler	0.337	0.41	0.329	8.303	.000	0.848	0.371
İngilizce	0.116	0.33	0.135	3.548	.000	0.801	0.168
R=0.905,	R^2=0.820						
$F_{(4,432)}$=491.519,	p=.0000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonlara bakıldığında Türkçe akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.85),

Matematik akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.82),

Sosyal bilgiler akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.85),

İngilizce akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.80) görülmektedir.

Fen bilimleri akademik başarısı ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($R=0.905$, $R^2=0.820$, $p <.01.$). Bu sonuçlara bakarak fen bilimleri akademik başarı toplam varyansının %82'sini Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarıları açıklamaktadır.

Regresyon katsayısı β'ya göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama da ki önem sıralaması; sosyal bilgiler (β=0.33), Türkçe (β=0.29) matematik (β=0.23) ve İngilizce (β=0.14) şeklindedir.

Regresyon analizi sonucu oluşturulan matematiksel model aşağıda verilmiştir.

Fen= 2.803+0.305Türkçe+0.187Matematik+0.337Sosyal Bilgiler+0.116İngilizce

F= 2.803+0.305T+0.187M+0.337SB+0.116İ

Hipotez 4: 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, İnkılap Tarihi ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.

$$\beta_i \neq 0$$

Hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

8. Sınıfların FAB'a Diğer Derslerin Etkisine İlişkin ÇRA Sonuçları

Değişken	B	Standart hata$_B$	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	-0.191	2.438	-	-0.078	.938	-	-
Türkçe	0.114	0.49	0.099	2.354	.019	0.750	0.127
Matematik	0.178	0.32	0.221	5.510	.000	0.770	0.287
İnkılap Tarihi	0.403	0.45	0.403	9.041	.000	0.837	0.442
İngilizce	0.261	0.44	0.260	5.873	.000	0.804	0.305
R=0.889,	R^2=0.791						
$F_{(4,337)}$=318.479,	p=.0000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonlara bakıldığında Türkçe akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.75),

Matematik akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.77),

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.84),

İngilizce akademik başarısı ile fen bilimleri akademik başarısı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (r=0.80) görülmektedir.

Fen bilimleri akademik başarısı ile Türkçe, matematik, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır (R=0.889, R^2=0.791, p <.01.).

Bu sonuçlara bakarak fen bilimleri akademik başarı toplam varyansının %79'unu Türkçe, matematik, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce akademik başarıları açıklamaktadır.

Regresyon katsayısı β' ya göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama da ki önem sıralaması: İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (β=0.40), İngilizce (β=0.26), matematik (β=0.22) ve Türkçe (β=0.10) şeklindedir.

Regresyon analizi sonucu oluşturulan matematiksel model aşağıda verilmiştir.

Fen=0.191+0.114Türkçe+0.178Matematik+0.403İnkılapTarihi+0.261İngilizce

Fen= -0.191+0.114T+0.178M+0.403İT+0.261İ

Yapılan analiz sonuçlarından hareketle araştırmanın birinci problemine yönelik oluşturulan hipotezlerin değerlendirilmesi Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

A*raştırmanın 1. Problemine İlişkin Hipotezlerin Değerlendirilmesi*

Hipotezler	Sonuç
5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.	Kabul
6. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.	Kabul
7. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.	Kabul
8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, İnkılap Tarihi ve İngilizce akademik başarılarının fen akademik başarısı üzerinde etkisi vardır.	Kabul

Araştırmanın 2. Problemine İlişkin Veri Analizi

Araştırmanın 2. Problemine Ait Duyuşsal Değişken Verilerinin Normal Dağılım Durumlarına Bakılması

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin kullanılacak olan duyuşsal değişkenlere ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucu Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Duyuşsal Değişkenlere Ait Normal Dağılım Testi

Duyuşsal Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	*df*	*p*	İstatistik	*df*	*p*
Tükenmişlik	,083	1403	,00	,97	1403	,00
EPOCH iyi-oluş	,054	1403	,00	,98	1403	,00
Öz-düzenleme	,061	1403	,00	,98	1403	,00
Motivasyon	,063	1403	,00	,98	1403	,00
Okula yabancılaşma	,056	1403	,00	,99	1403	,00
Öğretmene güven	,094	1403	,00	,95	1403	,00
Okula yönelik tutum	,094	1403	,00	,95	1403	,00

Tablo incelendiğinde hem Kolmogorov-Smirnov testinde hemde Shapiro-Wilk testinde ($p=.000 < .05$) anlamlılık düzeyi normal dağılımın olmadığına işaret etmektedir. Ancak verilerin Tablo 16'da verilen AO, M, O, ÇK değerlerine bakıldığında,

Tablo 16

Duyuşsal Değişkenlere Ait AO, M, O ve ÇK Değerleri

Parametre	Okul tükenmişliği	EPOCH iyi oluş	Algılanan öz düzenleme	Akademik motivasyon	Okula Yabancılaşma	Öğretmene güven	Okula yönelik tutum
N	1403	1403	1403	1403	1403	1403	1403
M	73,24	75,44	75,38	66,59	73,01	73,07	71,78
Ortalama	75,00	76,00	76,00	68,00	74,00	77,00	74,00
Mod	86,00	84,00	75,00	77,00	67,00	93,00	100,00
SD	16,35	13,51	12,81	14,24	14,63	19,49	20,19
S^2	267,31	182,43	164,12	202,88	213,98	379,65	407,92
Çarpıklık	-,526	-,536	-,478	-,546	-,283	-,587	-,602
Basıklık	-,365	-,113	-,143	-,211	-,495	-,447	-,309
Ranj	75	79	80	86	69	83	86
Minimum	25	21	20	14	31	20	14
Maksimum	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 16 incelendiğinde her bir duyuşsal değişkene ait puanların çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında bir değer alması ve grup sayının büyüklüğü göz önünde tutulduğunda hesaplanan puanların normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

2. Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın İkinci Problemi: 'Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu bazı duyuşsal değişkenlere (motivasyon, okula yabancılaşma, öğretmene güven, okul tükenmişliği, okula yönelik tutum, EPOCH iyi oluş, algılanan öz-düzenleme) ait alt boyutlar fen akademik başarılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait oluşturulan 7 ayrı hipotez ve 28 alt hipotez aşağıda test edilmiştir.

Hipotez 1: Okul tükenmişliğinin alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha_1: Okul tükenmişliğinin alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okul tükenmişliğine ait alt boyutların (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

5. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
Fen Başarı (1)	1			
Tükenme (2)	-.17**	1		
Duyarsızlaşma (3)	-.33**	.66**	1	
Yetkinlik (4)	.33**	-.32**	-.37**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre fen başarısı ile *tükenme* alt boyutu düşük düzeyde negatif yönlü, *duyarsızlaşma* alt boyutu orta düzeyde negatif yönlü ve *yetkinlik* alt boyutu orta düzeyde pozitif yönde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Yetkinlik	.23	.04	.33	5.94	.000	.11
	Sabit	59.86	3.15				
2	Yetkinlik	.17	.04	.24	4.16	.000	
	Duyarsızlaşma	-.18	.05	-.24	-4.05	.000	.16
	Sabit	49.04	3.15				
3	Yetkinlik	.18	.04	.25	4.32	.000	
	Duyarsızlaşma	-.24	.06	-.31	-4.21	.000	.16
	Tükenme	.08	.05	.12	1.63	.105	
	Sabit	69.03	4.30				
R=0.396, R^2=0.156							
$F_{(2,290)}$=16.393 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 19'da oluşturulan model 1'e ilk olarak okul tükenmişliğinin *yetkinlik* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuş ve başarının %11'ini açıklamıştır. Modele 2. olarak *duyarsızlaşma* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyutta modele anlamlı katkı sağlayarak iki alt boyut birlikte fen başarsının %16'sını açıklamıştır. Modele son olarak *tükenme* alt boyutu eklenmiştir ancak bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. İkinci modele göre duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutu birlikte fen akademik başarısının %16'sını (R^2=0.156) açıklamaktadır. Bu iki alt boyuta dayalı oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 49.04+0.17*yetkinlik-0.18*duyarsızlaşma+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 2

Ha2: Okul tükenmişliğinin alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okul tükenmişliğine ait alt boyutların (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

6. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
Fen Başarı (1)	1			
Tükenme (2)	-.16**	1		
Duyarsızlaşma (3)	-.24**	.76**	1	
Yetkinlik (4)	.33**	-.44**	-.44**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre fen başarısı ile *tükenme* alt boyutu düşük düzeyde negatif yönlü, *duyarsızlaşma* alt boyutu düşük düzeyde negatif yönlü ve *yetkinlik* alt boyutu orta düzeyde pozitif yönde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

6. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Yetkinlik	.27	.04	.33	6.27	.000	.11
	Sabit	54.99	3.39				
2	Yetkinlik	.23	.04	.28	4.78	.000	
	Duyarsızlaşma	-.09	.05	-.11	-1.95	.052	.12
	Sabit	61.65	4.80				
3	Yetkinlik	.26	.05	.32	5.50	.000	
	Tükenme	-.02	.05	-.02	-0.32	.746	.12
	Sabit	59.19	5.02				
R=0.326, R^2=0.106							
$F_{(1,332)}$=39.281 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 20'de oluşturulan model 1'e ilk olarak *yetkinlik* alt boyutu eklenmiştir ve bu boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcı olarak %11'ini açıklamıştır. 2. modele *duyarsızlaşma* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan 3. modele *tükenme* alt boyuyu eklenmiştir ve modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan 1. modele göre yetkinlik alt boyutu fen akademik başarısının %11'ini (R^2=0.106) açıklamaktadır. Bu alt boyuta dayalı oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 54.99+0.27*yetkinlik+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 3

Ha$_3$: Okul tükenmişliğinin alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okul tükenmişliğine ait alt boyutların (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

7. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
Fen Başarı (1)	1			
Tükenme (2)	-.04	1		
Duyarsızlaşma (3)	-.14*	.74**	1	
Yetkinlik (4)	.42**	-.41**	-.47**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre fen başarısı ile *tükenme* alt boyutu ile ilişki vermezken *duyarsızlaşma* alt boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü ve *yetkinlik* alt boyutu orta düzeyde pozitif yönde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

7. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Yetkinlik	.43	.05	.42	9.55	.000	.17
	Sabit	38.17	3.38				
2	Yetkinlik	.46	.05	.45	9.03	.000	
	Duyarsızlaşma	-.06	.04	-.07	-1.36	.175	.17
	Sabit	49.04	3.15				
$R=0.416$, $R^2=0.173$							
$F_{(1,435)}=91.243$ $p=.000$							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 22'de oluşturulan 1. modele ilk olarak *yetkinlik* alt boyutu eklenmiş ve bu boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcı olmuştur. 2. modele *duyarsızlaşma* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrardan çıkartılmıştır. Oluşturulan 1. modele göre yetkinlik alt boyutu fen akademik başarısının %17'sini ($R^2=0.173$) açıklamaktadır. Bu alt boyuta dayalı oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 38.17+0.43*yetkinlik+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 4

Ha4: Okul tükenmişliğinin alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okul tükenmişliğine ait alt boyutların (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

8. Sınıfların FAB ile OT'a Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
Fen Başarı (1)	1			
Tükenme (2)	-.05	1		
Duyarsızlaşma (3)	-.14*	.77**	1	
Yetkinlik (4)	.30**	-.34**	-.44**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre fen başarısı ile *tükenme* alt boyutu ile ilişki vermezken *duyarsızlaşma* alt boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü ve *yetkinlik* alt boyutu orta düzeyde pozitif yönde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

8. Sınıfların FAB'a Etki Eden OT'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Yetkinlik	.29	.05	.30	5.73	.000	.09
	Sabit	55.61	3.35				
2	Yetkinlik	.28	.06	.29	5.01	.000	
	Duyarsızlaşma	-.01	.05	-.02	-0.28	.774	.09
	Sabit	55.11	3.78				
$R=0.297$, $R^2=0.088$							
$F_{(1,340)}=32.791$ p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 24'de oluşturulan 1. modele tükenmişliğin *yetkinlik* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuştur. 2. modele ise *duyarsızlaşma* alt boyutu eklenmiş ancak bu boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre yetkinlik alt boyutu fen akademik başarısının %9'unu (R^2=0.088) açıklamaktadır. Bu alt boyuta dayalı oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 55.61+0.29*yetkinlik+ε şeklindedir.

Çalışma verilerine göre 4 alt hipotezde red edilmiştir.

Hipotez 2: Okula yönelik tutum 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha1: Okula yönelik tutum 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yönelik tutum arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

5. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Okula Yönelik Tutum (2)	.04	1

*p<.05, **p<.01

5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından alt hipotez 1 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 2

Ha_2: Okula yönelik tutum 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yönelik tutum arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

6. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Okula Yönelik Tutum (2)	.11*	1

*p<.05, **p<.01

6. sınıf öğrencilerinin fen başarıları ile okula yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İlişki düzeyi çok küçük olmasından dolayı regresyon analizine alınmayacaktır. Alt hipotez 2 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 3

Ha_3: Okula yönelik tutum 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yönelik tutum arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

7. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Okula Yönelik Tutum (2)	.01	1

*p<.05, **p<.01

7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 4

Ha4: Okula yönelik tutum 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yönelik tutum arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

8. Sınıfların FAB ile OYT'leri Arasındaki Korelasyon

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Okula Yönelik Tutum (2)	.02	1

*p<.05, **p<.01

8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından alt hipotez 4 reddedilmiştir.

Tüm sınıf kademelerinde okula yönelik tutumun fen başarısına etkisi görülmemiştir. Bu verilere göre okula yönelik tutum fen akademik başarısını doğrudan etkilememektedir. Çalışmanın üçüncü aşamasında okula yönelik tutumun okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına dolaylı etkisi araştırılacaktır.

Hipotez 3: EPOCH iyi oluşun alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha_1: EPOCH iyi oluşun alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile EPOCH iyi oluşa ait alt boyutların (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

5. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
Fen Başarı (1)						
İlişkililik (2)	.28**	1				
Hayata Bağlılık (3)	.14*	.35**	1			
Mutluluk (4)	.10	52**	.48**	1		
İyimserlik (5)	.23**	.51**	.50**	.65**	1	
Kararlılık (6)	.19**	.35**	.51**	.50**	.54**	1

*p<.05, **p<.01

EPOCH iyi oluş durumunun *mutluluk* alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutları ile fen başarısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	İlişkililik	.24	.05	.28	5.05	.000	.08
	Sabit	56.89	4.26				
2	İlişkililik	.19	.06	.23	3.47	.000	
	İyimserlik	.08	.05	.11	1.73	.084	.09
	Sabit	54.96	4.39				
3	İlişkililik	.21	.05	.25	4.13	.000	
	Kararlılık	.07	.04	.10	1.71	.088	.09
	Sabit	54.03	4.57				
4	İlişkililik	.23	.05	.27	4.47	.000	
	Hayata Bağlılık	.03	.04	.04	0.71	.477	.08
	Sabit	55.84	4.52				

R=0.284, R^2=0.081
$F_{(1,291)}$=25.461 p=.000

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak EPOCH iyi-oluşun *ilişkililik* alt boyutu eklenmiştir. İlişkililik alt boyutu fen akademik başarısını anlamlı olarak yordamış ve başarının %8'ini açıklamıştır. 2. modele *iyimserlik* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için (p=.84>.05) için modelden çıkarılmıştır. 3. modele *kararlılık* alt boyutu eklenmiş modele anlamlı katkı sağlamadığı için (p=.88>.05) çıkarılmıştır. Oluşturulan 4. modele *hayata bağlılık* alt boyutu eklenmiş modele katkı sağlamadığı için (p=.48>.05) çıkartılmıştır. Tablo sonuçlarına göre model 1 de ilişkililik alt boyutu fen akademik başarısının %8'ni açıklamaktadır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 56.89+.24*İlişkililik+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 2

Ha$_2$: EPOCH iyi oluşun alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile EPOCH iyi oluşa ait alt boyutların (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

6. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
Fen Başarı (1)						
İlişkililik (2)	.23**	1				
Hayata Bağlılık (3)	.02	.30**	1			
Mutluluk (4)	.12*	42**	.49**	1		
İyimserlik (5)	.12*	.45**	.42**	.61**	1	
Kararlılık (6)	.22**	.34**	.44**	.49**	.58**	1

*p<.05, **p<.01

EPOCH iyi oluş durumunun *hayata bağlılık* alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutları ile fen başarısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

6. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	İlişkililik	.24	.06	.23	4.28	.000	.05
	Sabit	54.47	5.02				
2	İlişkililik	.18	.06	.23	4.28	.000	
	Kararlılık	.14	.05	.16	2.92	.004	.08
	Sabit	54.96	4.39				
3	İlişkililik	.21	.06	.20	3.36	.001	
	Kararlılık	.18	.06	.21	3.20	.002	.08
	İyimserlik	.08	.06	.09	1.33	.183	
	Sabit	49.64	5.33				
4	İlişkililik	.20	.06	.19	3.16	.002	
	Kararlılık	.16	.05	.18	2.96	.003	.08
	Mutluluk	.04	.05	.05	0.72	.473	
	Sabit	49.51	5.38				
R=0.277,	R^2=0.077						
$F_{(2,331)}$=13.642	p=.000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 32'de oluşturulan 1. modele ilk olarak EPOCH iyi-oluşun *ilişkililik* alt boyutu eklenmiştir. Bu boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuş ve başarının %5'ni açıklamıştır. Model 2'de *kararlılık* alt boyutu eklenmiş ve fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuştur. İki alt boyut birlikte fen başarısının %8'ini açıklamaktadır. Model 3'te *iyimserlik* alt boyutu eklenmiş modele katkı sağlamadığı için (p=.18>.05) çıkarılmıştır. Son olarak oluşturulan 4. modele *mutluluk* alt boyutu eklenmiş modele katkı sağlamadığı için (p=.47>.05) tekrar çıkarılmıştır. İlişkililik ve kararlılık alt boyutları fen akademik başarısının %8'ini açıklamaktadır. 2. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 54.96+.18*İlişkililik+.14*Kararlılık+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 3

Ha_3: EPOCH iyi oluşun alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile EPOCH iyi oluşa ait alt boyutların (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

7. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
Fen Başarı (1)						
İlişkililik (2)	.08	1				
Hayata Bağlılık (3)	.03	.28**	1			
Mutluluk (4)	.05	43**	.39**	1		
İyimserlik (5)	.12*	.34**	.43**	.54**	1	
Kararlılık (6)	.22**	.21**	.37**	.32**	.50**	1

*p<.05, **p<.01

EPOCH iyi oluş durumunun *hayata bağlılık, mutluluk* ve *ilişkililik* alt boyutları ile ilişki yokken *kararlılık* ve *iyimserlik* alt boyutları ile fen başarısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

7. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Kararlılık	.23	.05	.22	4.70	.000	.05
	Sabit	52.96	3.65				
2	Kararlılık	.23	.06	.22	3.99	.000	
	İyimserlik	.01	.05	.01	0.13	.897	.05
	Sabit	52.72	4.11				

R=0.220,	R^2=0.048
$F_{(1,436)}$=22.115	p=.000

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak EPOCH iyi-oluşun *kararlılık* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcı olmuş ve başarının %5'ini açıklamıştır. 2. modele *iyimserlik* alt boyutu eklenmiş ancak bu boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 52.96+.23*Kararlılık+ε şeklindedir.

Alt Hipotez 4

Ha$_4$: EPOCH iyi oluşun alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile EPOCH iyi oluşa ait alt boyutların (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk) korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

8. Sınıfların FAB ile EPOCH İyi Oluşa Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6
Fen Başarı (1)						
İlişkililik (2)	.09	1				
Hayata Bağlılık (3)	.00	.18**	1			
Mutluluk (4)	.06	43**	.40**	1		
İyimserlik (5)	.14**	.31**	.46**	.56**	1	
Kararlılık (6)	.11*	.24**	.51**	.40**	.53**	1

*p<.05, **p<.01

EPOCH iyi oluş durumunun *hayata bağlılık*, *mutluluk* ve *ilişkililik* alt boyutları ile ilişki yokken *kararlılık* ve *iyimserlik* alt boyutları ile fen başarısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

8. Sınıfların FAB'a Etki Eden EPOCH İyi-Oluşun Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	İyimserlik	.13	.05	.14	2.66	.008	.02
	Sabit	65.86	3.24				
2	İyimserlik	.10	.06	.12	1.81	.071	
	Kararlılık	.05	.06	.05	0.85	.395	.02
	Sabit	64.24	3.76				
R=0.143, R^2=0.020							
$F_{(1,341)}$=7.077 p=.008							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak EPOCH iyi-oluşun iyimserlik alt boyutu eklenmiş olup bu alt boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuştur. Fen başarısının %2'sini açıklamaktadır. Oluşturulan 2. model de kararlılık alt boyutu eklenmiş ancak modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkarılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 65.86+.13*İyimserlik +ε şeklindedir.

EPOCH iyi-oluşun en az bir alt boyutu tüm sınıf kademelerinde fen akademik başarısının anlamlı yordayıcı olmasına rağmen tüm boyutları anlamlı yordayıcı olmadığı için hipotez 3 ve 4 alt hipotez reddedilmiştir.

Hipotez 4: Öğretmene güven 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha1: Öğretmene güven 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile öğretmen güven arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

5. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Öğretmene Güven (2)	.18**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öğretmene güven ile fen akademik başarısı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Okula yönelik tutumun fen başarısını yordama gücü Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

5. Sınıf FAB ile ÖG Arasındaki ÇRA Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
Öğretmene Güven	.13	.04	.18	3.06	.002	.03
Sabit	67.70	3.49				
R=0.177, R^2=0.031						
$F_{(1,291)}$=9.379 p=.002						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre öğretmene güven fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır ve %3'ünü açıklamaktadır. Oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 67.70+.13*öğretmenegüven +ε şeklindedir.

Alt hipotez 1 kabul edilmiştir.

Alt Hipotez 2

Ha$_2$: Öğretmene güven 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile öğretmen güven arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

6. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Öğretmene güven (2)	.17**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öğretmene güven ile fen akademik başarısı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Okula yönelik tutumun fen başarısını yordama gücü Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

6. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki ÇRA Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
Öğretmene Güven	.14	.05	.17	3.16	.002	.03
Sabit	64.26	3.70				
R=0.171, R^2=0.029						
$F_{(1,331)}$=9.966 p=.002						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre öğretmene güven fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısır ve %3'ünü açıklamaktadır. Oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 64.26+.14*öğretmenegüven+ε şeklindedir.

Alt hipotez 2 kabul edilmiştir.

Alt Hipotez 3

Ha$_3$: Öğretmene güven 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile öğretmen güven arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

7. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Öğretmene Güven (2)	.00	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öğretmene güven ile fen akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 4

Ha_4: Öğretmene güven 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile öğretmen güven arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

8. Sınıfların FAB ile ÖG Arasındaki Korelasyon Katsayısı

	1	2
Fen Başarı (1)	1	
Öğretmene Güven (2)	.04	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öğretmene güven ile fen akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alt hipotez 4 reddedilmiştir.

Okula yönelik tutum 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarında anlamlı bir yordayıcı iken 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarında anlamlı bir yordayıcı olmamıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında okula yönelik tutumun okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına dolaylı etkisinin olup olmadığı ele alınacaktır.

Hipotez 5: Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha1: Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları (arayış ve açık olma) 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

5. Sınıfların FAB ile AÖD'ye Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3
Fen Başarı (1)	1		
Arayış (2)	.07	1	
Açık Olma (3)	.24**	.56**	1

*p<.05, **p<.01

Tablo incelendiğinde *arayış* alt boyutunun fen akademik başarısı ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. *Açık olma* alt boyutu ise fen başarısı ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Açık olma alt boyutunun fen akademik başarısını yordama etkisi Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
Arayış	.25	.06	.24	4.17	.000	.06
Sabit	58.47	4.77				
R=0.238,	R^2=0.056					
$F_{(1,291)}$=17.361 p=.000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre arayış alt boyutu fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısır ve %6'sını açıklamaktadır. Oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 67.70+.24*arayış+ε şeklindedir.

Algılanan öz-düzenlemenin sadece bir alt boyutu fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu için alt hipotez 1 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 2

Ha2: Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları (arayış ve açık olma) 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

6. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3
Fen Başarı (1)	1		
Arayış (2)	.17**	1	
Açık Olma (3)	.28**	.72**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öz düzenlemenin her iki alt boyutuda fen akademik başarısı ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

6. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Arayış	.34	.06	.28	5.36	.000	.08
	Sabit	48.40	5.15				
2	Arayış	.41	.09	.34	4.46	.000	08
	Açık Olma	.07	.07	.07	1.02	.311	
	Sabit	48.75	5.16				
R=0.283,		R^2=0.080					
$F_{(1,331)}$=28.751 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak algılanan öz-düzenlemenin *arayış* alt boyutu eklenmiştir ve bu alt boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup başarının %8'ini açıklamıştır. Model 2 de ise *açık olma* alt boyutu eklenmiştir. Bu boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 48.40+.34*arayış+ε şeklindedir.

Algılanan öz-düzenlemenin sadece bir alt boyutu fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu için alt hipotez 2 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 3

Ha$_3$: Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları (arayış ve açık olma) 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

7. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3
Fen Başarı (1)	1		
Arayış (2)	.29**	1	
Açık Olma (3)	.38**	.70**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öz düzenlemenin *arayış* alt boyutu fen akademik başarısı ile düşük düzeyde, *açık olma* alt boyutu ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

7. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Açık Olma	.53	.06	.38	8.50	.000	.14
	Sabit	28.40	4.92				
2	Açık Olma	.48	.09	.34	5.44	.000	.14
	Arayış	.07	.07	.06	0.94	.346	
	Sabit	28.23	4.92				
R=0.377, R^2=0.142							
$F_{(1,436)}$=72.286 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak *açık olma* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcı olup başarının %14'ünü açıklamaktadır. 2. model de *arayış* alt boyutu eklenmiş ancak bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 28.40+.53*açıkolma+ε şeklindedir.

Algılanan öz-düzenlemenin sadece bir alt boyutu fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu için alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 4

Ha_4: Algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları (arayış ve açık olma) 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile algılanan öz-düzenlemenin alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

8. Sınıfların FAB ile AÖD'e Ait Alt Boyutların Korelasyon Katsayıları

	1	2	3
Fen Başarı (1)	1		
Arayış (2)	.18**	1	
Açık Olma (3)	.34**	.60**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre öz düzenlemenin *arayış* alt boyutu fen akademik başarısı ile düşük düzeyde, *açık olma* alt boyutu ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AÖD'nin Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart $hata_B$	β	t	p	R^2
1	Açık Olma	.50	.08	.34	6.69	.000	.12
	Sabit	36.30	5.72				
2	Açık Olma	.54	.09	.37	5.77	.000	12
	Arayış	.05	.07	.04	0.70	.487	
	Sabit	36.35	5.73				
R=0.341,		R^2=0.116					
$F_{(1,341)}$=44.731 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak *açık olma* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcı olup başarının %12'sini açıklamaktadır. Model 2 de ise *arayış* alt boyutu eklenmiş olup bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 36.30+.34*açıkolma+ε şeklindedir.

Algılanan öz-düzenlemenin sadece bir alt boyutu fen akademik başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu için alt hipotez 4 reddedilmiştir.

Hipotez 6: Akademik motivasyonun alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha1: Akademik motivasyonun alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

5.Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8
Fen başarı (1)	1							
Bilmeye yönelik içsel motivasyon (2)	.16**	1						
Başarıya yönelik içsel motivasyon (3)	.12*	.71**	1					
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4)	.14*	.66**	.69**	1				
İçe yansıyan dışsal motivasyon (5)	.06	.51**	.69**	.60**	1			
Dışsal motivasyon-dış düzenleme (6)	.11	.49**	.54**	.50**	.62**	1		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (7)	.15*	.68**	.65**	.48**	.51**	.68**	1	
Motivasyonsuzluk (8)	-.23**	-.35**	-.23**	-.13*	-.01	-.02	-.26**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre akademik motivasyonun *içe yansıyan dışsal motivasyonu* ile *dışsal motivasyon-dış düzenleme* alt boyutları fen akademik başarısı ile ilişki vermezken *motivasyonsuzluk* alt boyutu negatif olmak üzere diğer alt boyutlar pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Motivasyonsuzluk	-.13	.03	-.23	-4.07	.000	.05
	Sabit	82.31	1.25				
2	Motivasyonsuzluk	-.11	.03	-.20	-3.30	.001	
	Bilmeye yönelik içsel motivasyon	.05	.04	.09	1.44	.150	.06
	Sabit	77.71	3.42				
3	Motivasyonsuzluk	-.12	.03	-.21	-3.52	.000	
	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.06	.04	.10	1.62	.106	.06
	Sabit	77.10	3.45				
4	Motivasyonsuzluk	-.12	.03	-.22	-3.81	.000	
	Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	.06	.03	.11	1.92	.056	.07
	Sabit	78.20	2.48				
R=0.232, R^2=0.054							
$F_{(1,291)}$=16.552 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tablo 52'ye göre oluşturulan 1. modele ilk olarak akademik motivasyon ölçeğinin *motivasyonsuzluk* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayısıcı olmuş ve başarının %5'ini açıklamıştır. Oluşturulan 2. modele bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyutun modele anlamlı katkı sağlamaması üzerine modelden tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan 3. modele *belirlenmiş dışsal motivasyon* alt boyutu eklenmiş bu alt boyutun modele anlamlı katkı sağlamaması üzerine modelden

tekrar çıkartılmıştır. 4. modele *uyarım yapmaya yönelik içsel motivasyon* eklenmiş ancak modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. Son olarak oluşturulan 5. model de ise *başarıya yönelik içsel motivasyon* alt boyutu eklenmiş ve modele anlamlı katkı sağlamaması üzerine modelden tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 82.31-.13*motivasyonsuzluk+ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar modele anlamlı katkı sağlamadığı için alt hipotez 1 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 2

Ha_2: Akademik motivasyonun alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

6. Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8
Fen başarı (1)	1							
Bilmeye yönelik içsel motivasyon (2)	.07	1						
Başarıya yönelik içsel motivasyon (3)	.08	.72**	1					
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4)	.06	.71**	.69**	1				
İçe yansıyan dışsal motivasyon (5)	.08	.56**	.69**	.59**	1			
Dışsal motivasyon-dış düzenleme (6)	-.00	.44**	.54**	.40**	.62**	1		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (7)	.13*	.73**	.67**	.62**	.53**	.51**	1	
Motivasyonsuzluk (8)	-.23**	-.36**	-.27**	-.15*	-.05	-.05	-.34**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre akademik motivasyonun sadece iki alt boyutu fen akademik başarısı ile ilişki vermiştir. Bu alt boyutulardan *motivasyonsuzluk* negatif yönlü, *belirlenmiş dışsal motivasyon* ise pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki

aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54

6. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart $hata_B$	β	t	p	R^2
1	Motivasyonsuzluk	-.15	.04	-.23	-4.22	.000	.05
	Sabit	80.75	1.46				
2	Motivasyonsuzluk	-.13	.04	-.21	-3.59	.000	
	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.06	.05	.06	1.12	.263	.06
	Sabit	75.26	3.45				
R=0.226,	R^2=0.051						
$F_{(1,331)}$=17.829	p=.000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modelde akademik motivasyonun *motivasyonsuzluk* alt boyutu fen akademik başarısını anlamlı olarak yordamış ve başarının %5'ni açıklamıştır. İkinci olarak modele eklenen *belirlenmiş dışsal motivasyon* alt boyutu modele anlamlı katkı sağlamadığı için tekrar çıkartılmıştır. 1. modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 80.75-.15*motivasyonsuzluk+ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar modele anlamlı katkı sağlamadığı için alt hipotez 2 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 3

H_{a3}: Akademik motivasyonun alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

7. *Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Fen başarı (1)	1							
Bilmeye yönelik içsel motivasyon (2)	.08	1						
Başarıya yönelik içsel motivasyon (3)	.19**	.71**	1					
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4)	.09	.66**	.67**	1				
İçe yansıyan dışsal motivasyon (5)	.08	.49**	.62**	.56**	1			
Dışsal motivasyon-dış düzenleme (6)	.16**	.37**	.54**	.39**	.58**	1		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (7)	.22**	.58**	.66**	.43**	.47**	.61**	1	
Motivasyonsuzluk (8)	-.14**	-.46**	-.41**	-.22**	-.16**	-.19	-.43**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre fen akademik başarısı ile *motivasyonsuzluk* alt boyutu negatif, diğer alt boyutlar (*başarıya yönelik içsel motivasyon*, *dışsal motivasyon-dış düzenleme* ve *belirlenmiş dışsal motivasyon*) pozitif yönlü anlamlı düşük düzeyde ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

7. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.20	.04	.22	-4.67	.000	.05
	Sabit	52.64	3.75				
2	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.16	.06	.17	2.73	.007	
	Başarıya yönelik içsel motivasyon	.06	.05	.07	1.16	.250	.05
	Sabit	51.99	3.79				
3	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.18	.05	.19	3.30	.001	
	Dışsal motivasyon-dış düzenleme	.04	.06	.04	0.68	.500	.05
	Sabit	51.67	4.01				

4	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.18	.05	.19	3.74	.000	
		-.05	.04	-.06	-1.13	.258	.05
	Motivasyonsuzluk	56.03	4.79				
	Sabit						
R=0.218,	R^2=0.048						
$F_{(1,436)}$=21.791	p=.000						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre model 1'de ilk olarak akademik motivasyonun *belirlenmiş dışsal motivasyon* alt boyutu eklenmiş ve bu alt boyut fen başarısını anlamlı olarak yordamıştır. Bu alt boyut fen akademik başarısının %5'ini açıklamaktadır. Oluşturulan diğer modellerde sırası ile *başarıya yönelik içsel motivasyon*, *dışsal motivasyon-dış düzenleme* ve *motivasyonsuzluk* alt boyutları eklenmiş ancak eklenen alt boyutların modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmüştür. Bunun üzerine model 1'e göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 52.64+.20*belirlenmişdışsalmotivasyon+ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar modele anlamlı katkı sağlamadığı için alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 4

Ha_4: Akademik motivasyonun alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57

8. Sınıfların FAB ile AM Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8
Fen başarı (1)		1						
Bilmeye yönelik içsel motivasyon (2)		.03	1					
Başarıya yönelik içsel motivasyon (3)		.12*	.75**	1				
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (4)		.02	.78**	.70**	1			
İçe yansıyan dışsal motivasyon (5)		.04	.61**	.71**	.64**	1		
Dışsal motivasyon-dış düzenleme (6)		.09	.37**	.55**	.34**	.59**	1	
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon (7)		.20**	.66**	.71**	.53**	.58**	65**	1
Motivasyonsuzluk (8)		-.11**	-.45**	-.40**	-.32**	-.18**	-.08	-.40**

**p<.05, **p<.01*

Tabloya göre akademik motivasyonun *motivasyonsuzluk* alt boyutu negatif, *başarıya yönelik içsel motivasyon* ve *belirlenmiş dışsal motivasyon* alt boyutları fen başarısı ile pozitif yölü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58

8. Sınıfların FAB'a Etki Eden AM'ın Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.16	.04	.20	3.82	.000	.04
	Sabit	62.41	3.20				
2	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.18	.06	.23	3.09	.002	
	Başarıya yönelik içsel motivasyon	-.03	.06	-.04	-0.58	.562	.04
	Sabit	62.80	3.28				
3	Belirlenmiş dışsal motivasyon	.15	.045	.19	3.28	.001	
	Motivasyonsuzluk	-.02	.04	-.03	-0.54	.588	.04
	Sabit	64.00	4.35				
R=0.203, R^2=0.041							
$F_{(1,341)}$=14.572 p=.000							

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre oluşturulan model 1'e ilk olarak akademik motivasyonun *belirlenmiş dışsal motivasyon* alt boyutu eklenmiştir. Bu boyut fen başarısının anlamlı bir yordayıcı olmuş ve başarının %4'ünü açıklamıştır. Oluşturulan diğer modellerde sırasıyla eklenen *başarıya yönelik içsel motivasyon* ve *motivasyonsuzluk* alt boyutları modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Model 1'e göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 62.41+.16*belirlenmişdışsalmotivasyon+ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar fen akademik başarısı ile korelasyon göstermediği dolayısıyla anlamlı bir yordayıcı olmadığı için alt hipotez 4 reddedilmiştir.

Hipotez 7: Okula yabancılaşmanın alt boyutları 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Alt Hipotez 1

Ha1: Okula yabancılaşmanın alt boyutları 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

5. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
Fen başarı (1)	1				
Güçsüzlük (2)	-.16**	1			
Kuralsızlık (3)	-.09	.48**	1		
Anlamsızlık (4)	-.16**	.31**	.26**	1	
Sosyal Uzaklık (5)	.00	.46**	.54**	.29**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre *anlamsızlık* ve *güçsüzlük* alt boyutları fen başarısı ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında en yüksek korelasyona sahip alt boyuttan başlayarak ÇRA yapılmış ve modeller oluşturulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60

5. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutlarına Dair ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Güçsüzlük	-.10	.04	-.16	-2.80	.005	.03
	Sabit	82.60	1.75				
2	Güçsüzlük	-.08	.04	-.12	-2.04	.042	
	Anlamsızlık	-.09	.04	-.12	-.2.05	.042	.04
	Sabit	84.57	1.99				
R=0.201,	R^2=0.040						
$F_{(2,291)}$=6.066	p=.003						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Oluşturulan 1. modele ilk olarak okula yabancılaşmanın *güçsüzlük* alt boyutu eklenmiştir. Bu alt boyut fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcı olmuştur. Oluşturulan 2. modele *anlamsızlık* alt boyutu eklenmiş ve bu alt boyut modele anlamlı katkı sağlamıştır. Model 2'de güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutu birlikte fen başarısının %4'ünü açıklamaktadır. Model 2'ye göre oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 84.57-.08*güçsüzlük-.09*anlamsızlık+ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar fen akademik başarısı ile korelasyon vermediği dolayısıyla anlamlı bir yordayıcı olmadığı için alt hipotez 1 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 2

Ha$_2$: Okula yabancılaşmanın alt boyutları 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61

6. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
Fen başarı (1)	1				
Güçsüzlük (2)	-.14*	1			
Kuralsızlık (3)	-.10	.38**	1		
Anlamsızlık (4)	-.08	.36**	.38**	1	
Sosyal Uzaklık (5)	.01	.41**	.41**	.28**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre okula yabancılaşmanın sadece *güçsüzlük* alt boyutu fen başarısı ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vermiştir. Güçsüzlük alt boyutunun fen başarısını yordama etkisi Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

6. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutuna Dair ÇRA Sonuçları

	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
	Güçsüzlük	-.10	.04	-.14	-2.49	.013	.02
	Sabit	80.47	2.10				
R=0.136,	R^2=0.018						
$F_{(1,331)}$=6.197	p=.013						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre *güçsüzlük* alt boyutu fen başarısının anlamlı bir yodsayıcısıdır ve %2'sini açıklamaktadır. Oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 80.47-.10*güçsüzlük +ε şeklindedir.

Tüm alt boyutlar fen akademik başarısı ile korelasyon vermediği dolayısıyla anlamlı bir yordayıcı olmadığı için alt hipotez 2 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 3

Ha$_3$: Okula yabancılaşmanın alt boyutları 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

7. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
Fen başarı (1)	1				
Güçsüzlük (2)	-.01	1			
Kuralsızlık (3)	-.14*	.20**	1		
Anlamsızlık (4)	-.05	.07	.24**	1	
Sosyal Uzaklık (5)	-.01	.26**	.37**	.30**	1

**p<.05, **p<.01*

Tablo 63 incelendiğinde okula yabancılaşmanın tüm alt boyutlarının fen akademik başarısı ile ilişki göstermediği görülmüştür ve alt hipotez 3 reddedilmiştir.

Alt Hipotez 4

Ha4: Okula yabancılaşmanın alt boyutları 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

$$\beta_i \neq 0$$

Alt hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yabancılaşmanın alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64

8. Sınıfların FAB ile OY Alt Boyutlarının Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5
Fen başarı (1)	1				
Güçsüzlük (2)	-.07	1			
Kuralsızlık (3)	-.09	.41**	1		
Anlamsızlık (4)	-.04	.28**	.31**	1	
Sosyal Uzaklık (5)	.02	.42**	.41**	.35**	1

*p<.05,**p<.01

Tabloya göre okula yabancılaşmanın sadece *kuralsızlık* alt boyutu fen başarısı ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vermiştir. Kuralsızlık alt boyutunun fen başarısını yordama etkisi Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

8. Sınıfların FAB'a Etki Eden OY'un Alt Boyutuna Dair ÇRA Sonuçları

	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
	Kuralsızlık	-.14	.20	-.14	-2.57	.011	.02
	Sabit	80.24	2.53				
R=0.138,	R^2=0.019						
$F_{(1,341)}$=6.606	p=.011						

Bağımlı değişken fen akademik başarısı

Tabloya göre *kuralsızlık* alt boyutu fen başarısının %2'sini açıklamaktadır. Oluşturulan matematiksel formül,

Fen Başarı= 80.24-.14*kuralsızlık +ε şeklindedir.

Hipotez 7'nin 4 alt hipotezinde okula yabancılaşmanın fen akademik başarıya doğrudan etkisi ya çok düşüktür ya da hiç yoktur. Araştırmanın üçüncü aşamasında okula yabancılaşmanın okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına dolaylı etkisi araştırılacaktır.

3. Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın Üçüncü Problemi: 'Ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ait oluşturulan 4 ayrı hipotez aşağıda test edilmiştir.

Hipotez 1: 5. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Hipotez 1'in test edilmesi amacıyla öncelikle 5. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları ile okul tükenmişliği arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

5. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	1	2	3	4
Tükenmişlik (1)	1			
Okula Yabancılaşma (2)	.47**	1		
Öğretmene Güven(3)	-.24**	-.43**	1	
Okula Yönelik Tutum (4)	-.36**	-.45**	.55**	1

*p<.05, **p<.01

Tabloya göre *tükenmişlik* ile *okula yabancılaşma* arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik durumunun artması ile okula yabancılaşma durumunun artacağı şeklinde yorumlanabilir. *Tükenmişlik* durumu ile *öğretmene güven* arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik arttıkça öğretmene güven azalır şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre bir diğer durum ise *tükenmişlik* durumu ile *okula yönelik tutum* arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğudur. Bu durum tükenmişliğin artması ile okula yönelik tutumun azalması şeklinde ifade edilebilir. Bu üç duyuşsal değişkenin okul tükenmişliğini yordama etkisi ise Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

5. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata	β	t	p	R^2
1	Okula Yabancılaşma	.35	.04	.47	9.11	.000	.22
	Sabit	37.45	1.65				
2	Okula Yabancılaşma	.28	.04	.39	6.78	.000	.25
	Okula Yönelik Tutum	-.10	.03	-.19	-3.30	.001	
	Sabit	48.20	3.64				
3	Okula Yabancılaşma	.29	.04	.40	6.73	.000	
		-.11	.04	-.21	-3.26	.001	.25

Okula Yönelik Tutum	.03	.04	.04	0.68	.500
Öğretmen Güven					
Sabit	46.63	4.32			
$R=0.501$, $R^2=0.251$					
$F_{(2,291)}=48.391$ p=.000					

Bağımlı değişken okul tükenmişliği

Oluşturulan birinci modele ilk olarak *okula yabancılaşma* girilmiştir. Okula yabancılaşma tükenmişlik durumunun anlamlı bir yordayıcısı olmuştur ve %22'sini açıklamıştır. İkinci modelde ise *okula yönelik tutum* eklenmiş ve bu değişken modele anlamlı bir katkı sağlamıştır. Okula yabancılaşma ve okula yönelik tutum birlikte tükenmişliğin %25'ini açıklamaktadır. Oluşturulan üçüncü modelde ise *öğretmene güven* değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. İkinci modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Tükenmişlik= 48.20+.28*okulayabancılaşma-.10*okulatutum+ε şeklindedir.

3 ayrı duyuşsal değişkenin birlikte okul tükenmişliğini anlamlı yordamaması üzerine hipotez 1 reddedilmiştir.

Öğretmene güven faktörü modele anlamlı katkı sağlamamıştır ancak bu faktör tek başına ele alındığında okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdr ve %6'sını açıklamaktadır ($R=0.242$, $R^2=0.058$, B=-.15 ve p=.000).

Hipotez 2: 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Hipotez 2'nin test edilmesi amacıyla öncelikle 6. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları ile okul tükenmişliği arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68

6. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	1	2	3	4
Tükenmişlik (1)	1			
Okula Yabancılaşma (2)	.48**	1		
Öğretmene Güven(3)	-.21**	-.50**	1	
Okula Yönelik Tutum (4)	-.30**	-.59**	.59**	1

*p<.05,**p<.01

Tabloya göre *tükenmişlik* ile *okula yabancılaşma* arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik durumunun artması ile okula yabancılaşma durumunun artacağı şeklinde yorumlanabilir. *Tükenmişlik* durumu ile *öğretmene güven* arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik arttıkça öğretmene güven azalır şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre bir diğer durum ise *tükenmişlik* durumu ile *okula yönelik tutum* arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğudur. Bu durum tükenmişliğin artması ile okula yönelik tutumun azalması şeklinde ifade edilebilir. Bu üç duyuşsal değişkenin birlikte okul tükenmişliğini yordama etkisi ise Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69

6. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata	β	t	p	R^2
1	Okula Yabancılaşma	.24	.02	.48	9.90	.000	.23
	Sabit	23.67	1.12				
2	Okula Yabancılaşma	.23	.03	.46	7.71	.000	.23
	Okula Yönelik Tutum	-.01	.02	-.03	-0.46	.648	
	Sabit	24.84	2.79				
3	Okula Yabancılaşma	.25	.03	.50	8.88	.000	
	Öğretmen Güven	-.01	.02	-.04	-0.66	.507	.23
	Sabit	46.63	4.32				
R=0.479, R^2=0.229							
$F_{(1,331)}$=98.079 p=.000							

Bağımlı değişken okul tükenmişliği

Oluşturulan birinci modele ilk olarak *okula yabancılaşma* girilmiştir. Okula yabancılaşma tükenmişlik durumunun anlamlı bir yordayıcısı olmuştur ve %23'ünü açıklamıştır. İkinci modelde ise *okula yönelik tutum* eklenmiş ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan üçüncü modelde ise *öğretmene güven* değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Birinci modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Tükenmişlik= 23.67+.24*okulayabancılaşma +ε şeklindedir.

3 ayrı duyuşsal değişkenin birlikte okul tükenmişliğini anlamlı yordamaması üzerine hipotez 2 reddedilmiştir.

Okula yönelik tutum ile öğretmene güven faktörlere modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ancak her bir faktör tek başına ele alındığında okula yönelik tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %9'unu açıklamaktadır (R=0.301, R^2=0.09, B=-.12 ve p=.000). Öğretmene güven faktörüde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %5'ini açıklamaktadır (R=0.213, R^2=0.045, B=-.08 ve p=.000).

Hipotez 3: 7. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Hipotez 3'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 7. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları ile okul tükenmişliği arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70

7. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	1	2	3	4
Tükenmişlik (1)	1			
Okula Yabancılaşma (2)	.51**	1		
Öğretmene Güven(3)	-.23**	-.47**	1	
Okula Yönelik Tutum (4)	-.34**	-.54**	.65**	1

*p<.05,**p<.01

Tabloya göre *tükenmişlik* ile *okula yabancılaşma* arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik durumunun artması ile okula yabancılaşma durumunun artacağı şeklinde yorumlanabilir. *Tükenmişlik* durumu ile *öğretmene güven* arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik arttıkça öğretmene güven azalır şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre bir diğer durum ise *tükenmişlik* durumu ile *okula yönelik tutum* arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğudur. Bu durum tükenmişliğin artması ile okula yönelik tutumun azalması şeklinde ifade edilebilir. Bu üç duyuşsal değişkenin okul tükenmişliğini yordama etkisi ise Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71

7. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata$_B$	β	t	p	R^2
1	Okula Yabancılaşma	.41	.03	.51	12.4	.000	.26
	Sabit	36.47	1.61				
2	Okula Yabancılaşma	.37	.04	.46	9.49	.000	.27
	OkulaYönelik Tutum	-.06	.03	-.09	-1.93	.055	
	Sabit	42.45	3.50				
3	Okula Yabancılaşma	.42	.04	.52	11.1	.000	
	Öğretmene Güven	-.01	.03	-	-0.33	.739	.26
	Sabit	35.46	3.42	.02			
R=0.512,		R^2=0.262					
$F_{(1,436)}$=154.795		p=.000					

Bağımlı değişken okul tükenmişliği

Oluşturulan birinci modele ilk olarak *okula yabancılaşma* girilmiştir. Okula yabancılaşma tükenmişlik durumunun anlamlı bir yordayıcısı olmuştur ve %26'sını açıklamaktadır. İkinci modelde ise *okula yönelik tutum* eklenmiş ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan üçüncü modelde ise öğretmene

güven değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Birinci modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Tükenmişlik= 36.47+.41*okulayabancılaşma +ε şeklindedir.

3 ayrı duyuşsal değişkenin birlikte okul tükenmişliğini anlamlı yordamaması üzerine hipotez 3 reddedilmiştir.

Okula yönelik tutum ile öğretmene güven faktörlere modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ancak her bir faktör tek başına ele alındığında okula yönelik tutum okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %12'sini açıklamaktadır (R=0.342, R^2=0.12, B=-21 ve p=.000). Öğretmene güven faktörüde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %5'ini açıklamaktadır (R=0.231, R^2=0.053, B=-.15 ve p=.000).

Hipotez 4: 8. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları birlikte okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcısıdır.

Hipotez 4'ün test edilmesi amacıyla öncelikle 8. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutum, öğretmene güven ve okula yabancılaşma durumları ile okul tükenmişliği arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 72'de verilmiştir.

Tablo 72

8. Sınıfların OYT, ÖG ve OY Durumları ile OT Arasındaki Korelasyon İlişkisi

	1	2	3	4
Tükenmişlik (1)	1			
Okula Yabancılaşma (2)	.48**	1		
Öğretmene Güven(3)	-.26**	-.54**	1	
Okula Yönelik Tutum (4)	-.34**	-.55**	.61**	1

*p<.05,**p<.01

Tabloya göre *tükenmişlik* ile *okula yabancılaşma* arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik durumunun artması ile okula yabancılaşma durumunun artacağı şeklinde yorumlanabilir. *Tükenmişlik* durumu ile *öğretmene güven* arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum tükenmişlik arttıkça öğretmene güven azalır şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre bir diğer durum ise *tükenmişlik* durumu ile *okula yönelik tutum* arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğudur. Bu durum

tükenmişliğin artması ile okula yönelik tutumun azalması şeklinde ifade edilebilir. Bu üç duyuşsal değişkenin okul tükenmişliğini yordama etkisi ise Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

8. Sınıfların OY, OYT ve ÖG Durumlarının OT'u Yordama Etkisinin ÇRA Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Standart hata	β	t	p	R^2
1	Okula Yabancılaşma	.29	.03	.48	10.1	.000	.23
	Sabit	22.13	1.62				
2	Okula Yabancılaşma	.25	.03	.42	7.48	.000	.24
	Okula Yönelik Tutum	-.04	.02	-.11	-1.89	.060	
	Sabit	26.54	2.84				
3	Okula Yabancılaşma	.29	.03	.48	8.46	.000	
	Öğretmen Güven	-.00	.02	-.01	-0.11	.913	.23
	Sabit	22.39	2.93				
R=0.481, R^2=0.231							
$F_{(1,341)}$=102.160 p=.000							

Bağımlı değişken okul tükenmişliği

Oluşturulan birinci modele ilk olarak *okula yabancılaşma* girilmiştir. Okula yabancılaşma tükenmişlik durumunun anlamlı bir yordayıcısı olmuştur ve %23'ünü açıklamaktadır. İkinci modelde ise *okula yönelik tutum* eklenmiş ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Oluşturulan üçüncü modelde ise *öğretmene güven* değişkeni eklenmiştir. Ancak bu değişken modele anlamlı katkı sağlamadığı için modelden tekrar çıkartılmıştır. Birinci modele göre oluşturulan matematiksel formül,

Tükenmişlik= 22.13+.29*okulayabancılaşma +ε şeklindedir.

3 ayrı duyuşsal değişkenin birlikte okul tükenmişliğini anlamlı yordamaması üzerine hipotez 4 reddedilmiştir.

Okula yönelik tutum ile öğretmene güven faktörlere modele anlamlı bir katkı sağlamamıştır ancak her bir faktör tek başına ele alındığında okula yönelik tutum okul tükenmişliğinin

anlamlı bir yordayıcısıdır ve %11'ini açıklamaktadır (R=0.337, R^2=0.11, B=-13 ve p=.000). Öğretmene güven faktörüde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve %7'sini açıklamaktadır (R=0.263, R^2=0.069, B=-.11 ve p=.000).

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın Birinci Bölümüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci bölümünde her bir disiplinin her bir sınıf düzeyine göre ayrı ayrı fen akademik başarısına olan etkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Tablo 10'da 5.sınıf öğrencilerinin diğer derslerdeki akademik başarıları ile fen akademik başarıları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür (R=0.857). Diğer derslerdeki başarıları, fen akademik başarılarının %73'ünü açıklamaktadır (R^2=0.734). Fen akademik başarısını yordama sırası; sosyal bilgiler (β=0.44), matematik (β=0.22), İngilizce (β=0.18) ve Türkçe (β=0.14) şeklindedir. Bu veriler ışığında fen akademik başarısını en fazla yordayan ders sosyal bilgiler, en az yordayan ders ise Türkçedir. Tablo 11'de 6.sınıf öğrencileri için diğer derslerdeki akademik başarıları ile fen akademik başarıları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür (R=0.903). Diğer derslerdeki başarıları, fen akademik başarılarının %82'sini açıklamaktadır (R^2=0.816). Fen akademik başarısını yordama sırası; sosyal bilgiler (β=0.35), matematik (β=0.34), İngilizce (β=0.15) ve Türkçe (β=0.12) şeklindedir. Bu veriler ışığında fen akademik başarısını en fazla yordayan ders sosyal bilgiler, en az yordayan ders ise Türkçedir. Tablo 12'de 7.sınıf öğrencileri için diğer derslerdeki akademik başarıları ile fen akademik başarıları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür (R=0.905). Diğer derslerdeki başarıları fen akademik başarılarının %82'sini açıklamaktadır (R^2=0.820). Fen akademik başarısını

yordama sırası; sosyal bilgiler (β=0.33), Türkçe (β=0.29), matematik (β=0.23) ve İngilizce (β=0.14) şeklindedir. Bu veriler ışığında fen akademik başarısını en fazla yordayan ders sosyal bilgiler, en az yordayan ders ise İngilizcedir. Tablo 14'te 8.sınıf öğrencileri için diğer derslerdeki akademik başarıları ile fen akademik başarıları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür (R=0.889). Diğer derslerdeki başarıları fen akademik başarılarının %79'unu açıklamaktadır (R^2=0.791). Fen akademik başarısını yordama sırası ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (β=0.40), İngilizce (β=0.26), matematik (β=0.22) ve Türkçe (β=0.10) şeklindedir. Bu veriler ışığında fen akademik başarısını en fazla yordayan ders T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, en az yordayan ders ise Türkçedir. Her bir kademede fen akademik başarısını en fazla yordayan ders sosyal bilgiler (8. sınıflarda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) dersi olarak görülmüşse de tüm dersler fen bilimleri dersi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki göstermiştir. Bu durum; öğrencilerin diğer derslerine ait akademik başarılarının, fen akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yönünde ifade edilebilir.

Alanyazında diğer derslerin, fen akademik başarısına olan etkisine yönelik sınırlı sayıda çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri Nas (2015) tarafından yapılmış olup çalışma sonucunda fen akademik başarısının %84'ünü sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve İngilizce akademik başarılarının açıkladığı yönünde belirtilmiştir.

Yapılan bir diğer çalışma ise Kızılay ve Kırmızıgül (2019) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarına yöneliktir. Çalışmada öğretmen adaylarına, fen bilimleri dersi ile diğer derslerin disiplinlerarası ilişki düzeyi sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinin sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe dersleri ile ilişkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Yine Turan (2019) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler dersine ait öğretim programının disiplinlerarası yapısı incelemiş ve incele sonucunda öğretim programının % 42,85'ini fen bilimleri, ekonomi ve siyaset bilimlerinin oluşturduğu ifade edilmiştir. Karakuş, Türkkan ve Karakuş (2017) tarafından fen bilimleri ve matematik öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırmada ise sosyal bilgiler, Türkçe ve matematik

derslerinin fen bilimleri dersi ile yüksek ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın verileri de tüm bu araştırmaları destekler niteliktedir.

Toplumda genellikle fen dersinin sayısal bir ders olduğu ve diğer bir sayısal ders olan matematik dersi ile ilişkili olduğu düşüncesi hâkimdir. Matematik dersindeki akademik başarının fen dersindeki akademik başarıyı arttıracağına yönelik düşünce yaygındır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar göz önüne alındığında fen bilimleri dersinin sözel derslerden olan Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri ile de ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe akademik başarılarının fen akademik başarılarına etkilerinin yanı sıra İngilizce dersi akademik başarısının da etkisi ortaya konulmuştur. Araştırma verilerine göre her bir disiplindeki akademik başarı, diğer bir disiplindeki akademik başarıyı etkilemektedir. Bu durum, öğretim programlarının oluşturulmasında göz önünde bulundurulan disiplinlerarası yaklaşımın önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Öğretmenlerin derslerini anlatırken disiplinlerarası bir bakış açısıyla konuları ele almaları, bunun için gerekli donanıma sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere disiplinlerarası bakış açısı kazanmaları yönünde gerekli eğitimler verilebilir. Aynı zamanda araştırma sonuçları, okullarda görev yapan öğretmenlerin sadece kendi zümreleri ile değil, farklı branş öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olmalarını, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik işbirliği içinde olmalarını zorunlu kılmıştır.

Çalışma sonuçları ‘Bir derste başarılı olan öğrencinin diğer derslerinde de başarılı olma ihtimali yüksektir’ şeklinde toplumda var olan düşünce ile paralellik göstermiştir. Bu durum, kendi dersinde öğrencisinin akademik başarısını arttırmaya yönelik çalışmalarda bulunan öğretmenin, farkında olmadan öğrencinin diğer derslerdeki akademik başarılarına da olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma verilerine göre öğrencinin bir dersteki yüksek akademik başarısı, o dersin dışındaki diğer derslerde de olumlu etki yaratmaktadır. Öğrenci bağlamında süreç ele alındığında ise bir derste akademik başarı gösteren öğrencinin başarı hissini yaşaması ve diğer derslerinde de aynı başarıyı yaşama isteğini güdülemesi

kaçınılmaz bir durumdur. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için öğretmenlere, velilere ve okul idaresine düşen görev ve sorumlulukları daha da önemli kılmıştır.

Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Bölümüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

OT'un FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, duyuşsal değişkenlerden okul tükenmişliğinin alt boyutlarının fen akademik başarısı ile korelasyon ilişkilerini veren Tablo 18, 20, 22 ve 24 baz alınarak Tablo 74 oluşturulmuştur.

Tablo 74

OT'un Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken Alt boyutları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Tükenme	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Etkisi yok
Duyarsızlaşma	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Olumsuz etki
Yetkinlik	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki

Tablo 74 incelendiğinde tükenmişliğin tükenme alt boyutunun; 8. sınıf öğrencileri dışında diğer tüm kademelerde, duyarsızlaşma alt boyutunun tüm kademelerde fen akademik başarısını olumsuz etkilediği, yetkinlik alt boyutunun ise tüm kademelerde fen akademik başarısını olumlu yönde etki ettiği şeklindedir. Bu araştırmaya göre, yetkinlik durumu artan öğrencinin akademik başarısı yüksek; tükenme ve duyarsızlaşma durumu artan öğrencinin akademik başarısı düşük olmaktadır. Ayrıca okul tükenmişliğinin fen akademik başarısını yordama etkisine bakıldığında; 5. sınıflarda %16 (Tablo 19), 6. sınıflarda %11 (Tablo 21), 7. sınıflarda %17 (Tablo 23) ve 8. sınıflarda %9 (Tablo 25) olduğu görülmüştür. Bu durum, okul tükenmişliğinin fen akademik başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ifade

etmektedir. Araştırma sonuçları, alan yazında yer alan okul tükenmişliğinin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğine yönelik yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Zira bu çalışmalardan biri Atik (2016) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılmış ve çalışma sonucunda tükenmişlik durumunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tükenmişlik durumunun artması ile akademik başarının düştüğü rapor edilmiştir. Benzer bir çalışma Özhan (2019) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılmış ve çalışma sonunda okul tükenmişliğinin akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğu rapor edilmiştir. Yine alan yazında okul tükenmişliğinin akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğuna dair birçok araştırma mevcuttur (Seibert, Bauer, May & Fincham 2017; Balkıs, 2013; Çam, 2016; Uludağ ve Yaratan, 2013).

Literatürde aynı zamanda akademik başarının okul tükenmişliğinin bazı alt boyutları ile ilişkili, bazı alt boyutları ile ilişkisiz olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tarafından yapılan çalışma bu yönüyle ifade edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumları, tükenmişliğin yetkinlik ve duyarsızlaşma alt boyutları ile anlamlı bir ilişki verirken duygusal tükenme alt boyutu ile anlamlı bir ilişki vermemektedir. Benzer bir araştırma Bilge vd., (2014) tarafından lise öğrencileri ile yürütülmüş ve araştırma sonucunda tükenmişliğin sadece öz-yetkinlik alt boyutunun akademik başarı ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir.

Alan yazında bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Demir (2015) tarafından yapılan çalışma bu yönüyle dikkat çekmektedir. Çalışma, lise öğrencileri ile yürütülmüş ve sonucunda akademik başarı ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

Maslach (1981) tarafından geliştirilen ve çalışmada kullanılan tükenmişlik modeli *'düşük kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme'* olmak üzere üç bileşenden oluşan bir yapıdır. *Düşük kişisel başarı,* öğrencinin başarma arzusunun ve yeteneğinin azalmasını; *duyarsızlaşma,* öğrencilerin yapması gereken işlere karşı ilgisiz ve duyarsız olup okulun kendileri için gerekli ve önemli bir yer olmadığını ifade etmektedir. Son olarak *duygusal*

tükenme ise öğrencinin yaptığı işe yönelik negatif bir tutum geliştirmesi ve kendini aşırı derecede yorgun, bitkin ve halsiz hissetmesi şeklinde ifade edilmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde okula yönelik negatif tutum, ilgisiz ve duyarsız olma; yorgunluk, bitkinlik gibi halsizlik durumları; gerekli motivasyonun ve başarma isteğinin olmaması, okul etkinliklerine katılmama, okulda öğrenilen bilgilerin gerekliliğine dair inanç oluşturmama gibi durumların var olduğunu ifade etmekte ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir.

Literatürde öğrencilerde okul tükenmişliğine sebep olacak birçok faktörün olacağı belirtilmişse de Kutsal ve Bilge (2012)'ye göre bu faktörler arasında yüksek yer kaplayan faktör; ebeveynler, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından öğrencilere yönelik duyulan yüksek beklentilerdir. Öğrencilerden, ebeveynleri ve öğretmenleri başta olmak üzere çevrelerinde bulunan birçok kişi yüksek akademik başarı beklemekte ve öğrencilere çok daha fazla çalışmaları konusunda ısrarcı (Yıldırım ve Ergene, 2003) olmaktadır. Bu durum bazen öğrencinin mevcut kapasitesinin üzerinde bir beklenti olabilir. Öğrencinin mevcut potansiyelinin üstünde bir başarı bekleyen ebeveyn ve öğretmen davranışı söz konusu olduğunda; öğrencide kaygı düzeyi, başaramama korkusu artmakta ve mevcut potansiyelin kullanımı olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu beklentileri karşılamayan öğrencide zaman içerisinde tükenme durumu söz konusu olmaktadır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, öğrencide tükenmişlik durumunun oluşmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkin bir rol oynadığı ifade edilebilir. Zira Özhan (2019) tarafından yapılan araştırmada bu durumu desteklemektedir. Araştırmada tükenme durumunu yordayan etkilere bakılmış ve en önemli yordayıcı olarak öğrenci-öğretmen ilişkisi belirtilmiştir. Öğrencilerde var olan tükenme durumunu minimum seviyeye indirgemek için öğretmen ve ebeveynlere aktif roller düşmektedir. Ebeveynler, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından öğrencilere yönelik beklentilerin öğrencinin var olan potansiyeli ölçüsünde, ısrarcı ve yüksek beklentiler içerisinde olmadan, sahip olunan mevcut potansiyelin ortaya çıkması için gereken desteğin

verilmesine yönelik olması, öğrencilerde tükenmişlik durumunun azalmasına, dolayısıyla akademik başarılarının artmasına sebep olabileceği şeklinde ifade edilebilir.

OYT'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, duyuşsal değişkenlerden okula yönelik tutumun fen akademik başarısı ile korelasyon ilişkilerini veren Tablo 26, 27, 28 ve 29 baz alınarak Tablo 75 oluşturulmuştur.

Tablo 75

OYT'nin FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken Alt boyutları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Okula yönelik tutum	Etkisi yok	Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok

Çalışma bulguları, bir diğer duyuşsal değişken olan okula yönelik tutumun 6. sınıf öğrencileri dışında fen akademik başarıları ile ilişki göstermediği, dolayısıyla fen akademik başarısının doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı şeklindedir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısı ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi oldukça düşük düzeydedir (Tablo 27, r=.11). Bu durum beklenen bir sonuç değildir. Zira literatürde okula yönelik olumlu tutumun, akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olacağı yönünde görüş yaygındır (Yapıcı, 2003; Cheng ve Chan, 2003; Lamb ve Fullarton, 2002). Öğrencinin okula yönelik olumlu bir tutuma sahip olması; okula devam etmesinde (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Gülcemal, 2019), okul etkinliklerine katılmasında, akademik başarısında (Alıcı, 2013) şüphesiz ki önemli bir yer teşkil edecektir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmesi, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise okula yönelik olumsuz tutum geliştirmesi muhtemeldir. Ancak alanyazında bu çalışma sonuçları ile paralellik gösteren araştırmalarda mevcuttur. Adıgüzel

ve Karakaş (2013) tarafından 355 kişiden oluşan ortaöğretim 10. sınıf öğrencisine benzer bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak okula devamsızlık durumu ile negatif yönlü bir ilişki halinde olduğu belirtilmiştir. Yine Atik (2016) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada da okula yönelik tutumun akademik başarıya etki etmediği ancak öğretmene güven durumu ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu, okula yabancılaşma durumunu doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Bu araştırmada da okula yönelik tutum ile öğretmene güven arasında pozitif yönlü orta düzeyde (Tablo 67, r=.55; Tablo 69, r=.59; Tablo 71, r=.65; Tablo 73, r=.61) anlamlı bir ilişki vardır. Yine okula yönelik tutum ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (Tablo 67, r=-.45; Tablo 69, r=-.59; Tablo 71, r=-.54; Tablo 73, r=-.55) mevcuttur. Bu durum Atik (2016) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmanın üçüncü aşamasında ise okula yönelik tutumun akademik başarıya okul tükenmişliği üzerinden dolaylı etkisinin olup olmadığına dair soru ele alınmıştır. Çalışma bulguları, tükenmişlik ile okula yönelik tutum arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğuna yöneliktir (Tablo 67, 69, 71 ve 73) ve okula yönelik tutum, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcıdır (6. sınıflarda %9'unu, 7. sınıflarda %12'sini, 8. sınıflarda %11'ini açıklamamktadır). Araştırma verileri doğrultusunda okula yönelik tutumun, akademik başarıya doğrudan etkisinin ya çok az ya da hiç olmadığı ancak okul tükenmişliğine olan etkisi göz önüne alındığında, akademik başarı üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu yönünde görüş bildirilebilir. Bu veriler Atik (2016) tarafından yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Zira Atik (2016) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen çalışmada da okula yönelik tutumun akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olmadığı, okul tükenmişliği üzerinden akademik başarıya dolaylı bir etkisinin olduğu yönünde belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada okul tükenmişliği ile okula yönelik tutum arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Koç (2019) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen çalışmada

ise okul tükenmişliğine etki eden faktörlerden birinin de okula yönelik tutumun olduğu belirtilmiştir.

EPOCH İyi Oluşun FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, bir diğer duyuşsal değişken EPOCH iyi oluşa ait alt boyutların fen akademik başarısı ile korelasyonlarını veren Tablo 30, 32, 34 ve 36 baz alınarak Tablo 76 oluşturulmuştur.

Tablo 76

EPOCH İyi Oluşun Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken	Alt boyutları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
İlişkililik		Olumlu etki	Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok
Bağlılık		Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok
Mutluluk		Etkisi yok	Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok
İyimserlik		Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki
Kararlılık		Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki

Tablo 76 incelendiğinde pozitif psikolojide önemli bir yer kaplayan EPOCH iyi oluş durumuna ait beş alt boyutun sınıf bazında fen akademik başarısına olan etkisine bakılmıştır. Bu araştırmada ilişkililik alt boyutunun sadece 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısında etkili olduğu görülmüştür. İlişkililik alt boyutu, 5. sınıflarda fen akademik başarısının %8'ini (Tablo 31), 6.sınıflarda kararlılık alt boyutu ile birlikte fen akademik başarısının %8'ini (Tablo 33) açıklamaktadır. *İlişkililik*, bireyin çevresindeki insanlar tarafından sevildiğini, önemsendiğini ve bu insanlarla olumlu ilişkiler içinde olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ilişkililik alt boyutunun ilköğretim ikinci kademesinde okuyan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde akademik başarıyı etkilemesi, bu yaş grubundaki öğrenciler için çevresindekiler ile ilişkilerinin daha da önem arz ettiği şeklinde ifade edilmesine sebep olabilir. Bu durumda ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul

yöneticilerinin bu yaş grubundaki öğrencilere daha yoğun bir şekilde önemsendiklerini, sevildiklerini hissettirmeleri; öğrencilerin de onlarla iyi ilişkiler kurduğunu hissetmeleri, akademik başarılarına anlamlı bir katkı sağlayabilir.

EPOCH iyi oluşun bir diğer alt boyutu olan *bağlılık*; bireyin yapacağı işe, katıldığı etkinliklere, tamamlaması gereken görevlere dâhil olabilmesi ve odaklanabilmesidir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu araştırmada bağlılık alt boyutunun 5. sınıf öğrencileri dışında fen akademik başarısı ile korelasyonu görülmemiştir.

Bir diğer alt boyut olan *mutluluk;* anlık mutluluklardan ziyade bireydeki genel olarak mutlu olma durumunu, bireyin hayatından memnun olduğunu ifade etmektedir (Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg, 2016). Ancak bu çalışmada mutluluk alt boyutunun 6. sınıf öğrencileri dışında fen akademik başarısı ile ilişkisi görülmemiştir.

EPOCH iyi oluş durumunun kararlılık ve iyimserlik alt boyutları ilköğretim ikinci kademede yer alan tüm sınıf seviyelerinde, akademik başarıya olumlu yönde etki etmektedir. 7. sınıflarda kararlılık alt boyutu, fen akademik başarısının %5'ini (Tablo 35); iyimserlik alt boyutu, 8. sınıflarda %2'sini (Tablo 37) açıklamaktadır. *Kararlılık*, bireylerin hedeflerine ilerleme yolunda göstermiş oldukları bir kabiliyettir. Öğretmen ve ebeveyne göre öğrencilerde kararlılık durumlarının artması ile akademik başarının artacağı yaygın bir düşüncedir. Bu çalışma ile bu düşünce desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve ebeveyne düşen görev, hedeflerine giden yolda kararlı bir duruş sergileyerek öğrencilere rol model olmaları şeklinde ifade edilebilir. *İyimserlik*; geleceğe güvenmeyi, geleceğe yönelik umutlu olmayı ifade etmektedir. Bu çalışmada gelecek ile ilgili kaygı düzeyi yüksek olmayan öğrencilerde akademik başarının arttığı görülmüştür. Tüm bu veriler doğrultusunda EPOCH iyi oluş durumunun öğrencilerin fen akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve fen başarısının doğrudan anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

İyi oluş kavramı Snyder ve Lopez (2002)'e göre bireylerin hayatlarına dair bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri olarak ifade edilmiştir. Carr (2004) ise iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal bileşenleri içerdiği görüşüne katıldığını ifade ederek, iyi oluş kavramını 'bireyin

yaşamından yüksek düzeyde memnuniyet, olumlu etki duyması; düşük düzeyde olumsuz etki duyması' şeklinde tanımlamıştır. Water (2011)'a göre pozitif psikoloji, hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitim alanında da etkilidir ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Alanyazında iyi oluş durumunun akademik başarıya etkisine yönelik üniversite öğrencileri ile yapılan sınırlı sayıda çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda iyi oluş durumunun akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilmiştir (Özden 2014; Halisdemir, 2013). Yine benzer bir çalışma Ateş (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında psikolojik iyi oluş durumunun akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı ve akademik başarının %37'sini açıkladığı rapor edilmiştir.

Alan yazında iyi oluş kavramı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok iyi oluş ile öz yeterlilik arasındaki ilişkinin sorgulandığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda iyi oluş ile öz yeterlilik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Seki, Şimşir, Dilmaç, Bircan ve Baykan, 2018; Ateş, 2016; Certel, Bahadır, Saracaloğlu, Varol, 2015; Kılınç, 2017). Eryılmaz ve Alpay (2011) tarafından ise öğrencilerin derse olan motivasyonları ile iyi oluş durumları arasındaki ilişki sorgulanmış ve iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Yine alanyazında iyi oluş kavramı ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Kara, 2014; Raiziene, Pilkauskaite, Valickiene ve Zukauskiene, 2014; Alpay ve Eryılmaz, 2011). Araştırma sonuçları, iyi oluş kavramı ile tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu yönündedir. Yine Özhan (2019) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin iyi oluş durumlarının anlamlı ve negatif düzeyde yordayıcısı olarak tükenmişlik durumu belirtilmiştir. Benzer şekilde iyi oluş kavramının içerisinde yer alan yaşam doyumu ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişkinin olduğuna dair araştırmalar da mevcuttur (Okkasov, 2014; Çapri, Gündüz ve Akbay, 2013). Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin iyi oluş durumlarının öz yeterliliklerine, okul tükenmişlik durumlarına, motivasyonlarına dolayısıyla akademik başarılarına etki ettiği yönünde ifade kullanılabilir.

Ancak literatür incelendiğinde iyi oluş durumunun akademik başarıya olan etkisine yönelik çalışmaların yetersizliği görülmüştür ve ortaokul öğrencileri için sahip oldukları iyi oluş durumlarının akademik başarılarına olan etkilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma için iyi oluş durumuna ait birçok alt boyutun fen akademik başarısı ile ilişki gösterdiği ve iyi oluş durumunun fen akademik başarısının doğrudan anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir. Bu veriler doğrultusunda çalışmanın bu yönüyle önem arz edebileceği, alana katkı sağlayabileceği ve diğer araştırmacılara da yol gösterebileceği ifade edilebilir.

ÖG'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, duyuşsal değişkenlerden öğretmene güvenin fen akademik başarısına etkisine dair Tablo 38, 40, 42 ve 43 baz alınarak Tablo 77 oluşturulmuştur.

Tablo 77

ÖG'nin FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken boyutları	Alt	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Öğretmen Güven		Olumlu etki	Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok

Çalışmada yer alan ve bir diğer duyuşsal değişken olan öğretmene güven durumu, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde fen akademik başarısı ile ilişki göstermekte ve her iki sınıf kademesinde de fen akademik başarısının %3'ünü açıklamaktadır (Tablo 39, 41). Ancak öğretmene güven durumu 7. ve 8. sınıf öğrencileri için fen akademik başarısında etki göstermemektedir.

Güven kavramı, insanları psikolojik olarak bir arada tutan, bireylere emniyette olduklarına dair his uyandıran ve bütün insan ilişkilerinin temelini oluşturan önemli bir faktördür (Ünsal, 2004). Alan yazında güven kavramı ile ilgili farklı tanımlamalara yer verilmesine rağmen güven kavramının karmaşık ve çok boyutlu bir yapısının olduğu ifade edilmektedir. Bu

durum, güven kavramının net ve herkes tarafından kabul edilen bir tanım olarak kabul edilmesini zorlaştırmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007). Tüm bu etkenlere rağmen güven, karşı tarafa yönelik belirsizliği azaltan ya da başka insanlara yönelik beklentilerin karşılanacağına dair duyulan inanç olarak ifade edilebilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). İnsan ilişkilerinde bu denli önemli bir yer tutan güven faktörünün öğrenciler açısından okul ortamında da önemi şüphesiz ki tartışılmazdır. Okul ortamı, karşılıklı ilişkilerin var olduğu (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-idare, idare-öğrenci) çok boyutlu bir ortamdır. Yapılan araştırmalara göre güven faktörü açık ve ılıman bir okul ikliminin oluşumunda oldukça önemli bir yere sahiptir (Mitchell ve Forsyth, 2004). Öğrencilerin okul ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile olan etkileşimleri oldukça fazladır. Bu etkileşimler arasında önemli bir yeri, öğrenci ile öğretmen arasında kurulan iletişim oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan iletişimleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmakta ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olmaktadır (Çınkır, 2004). Bireylerdeki öğrenmenin, çevrelerindeki insanlara yönelik güvenilir olduğu inancına dayalı olduğu düşünüldüğünde (Rotter, 1967'den akt. Özer ve Tül, 2014), okullardaki öğrenme sürecinde öğrenci ile öğretmen arasındaki güven faktörü önemli bir yer teşkil edecektir.

Bu çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde öğretmene güven faktörünün akademik başarı üzerinde etkili olması, 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde etkili olmaması durumu manidardır. Bu durum, yaş aralığı daha küçük olan öğrencilerde öğretmene güven duygusunun daha önem kazandığı yönünde ifade edilebilir ancak öğretmene güvenin fen akademik başarısını yordama etkisi çok düşük düzeydedir. Bu sebeple çalışmanın üçüncü aşamasında öğretmene duyulan güvenin okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına olan dolaylı etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmene güven ile tükenmişlik arasındaki negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=.-24, r=.-21, r=.-23, r=.-26, Tablo: 67, 69, 71 ve 73) ve öğretmene güven, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır (5. sınıf %6, 6. sınıf %5, 7. sınıf %5 ve 8. sınıf %7). Bu ilişkiye bakarak öğretmene güven durumunun

okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarısına dolaylı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir ancak bu etki oldukça düşüktür. Alanyazında yer alan bazı çalışmalar da bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmalardan biri Atik (2016) tarafından lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada güven faktörünün akademik başarıyı doğrudan etkilemediği ancak okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma faktörü üzerinden dolaylı etkilediği ifade edilmiştir. Benzer bir durum Romero (2015) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada öğretmene güvenin akademik başarı durumunu doğrudan değil, dolaylı olarak etkilediği yönünde ifade edilmiştir.

AÖD'nin FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, duyuşsal değişkenlerden algılanan öz düzenlemenin alt boyutlarının fen akademik başarısı ile korelasyonlarına dair Tablo 44, 46, 48 ve 50 baz alınarak Tablo 78 oluşturulmuştur.

Tablo 78

AÖD'nin Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken	Alt boyutları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Arayış		Etkisi yok	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki
Açık Olma		Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki

Tablo 78 incelendiğinde algılanan öz düzenlemenin arayış alt boyutunun 5. sınıf öğrencileri dışında tüm kademelerde, açık olma alt boyutunun ise tüm kademelerde fen akademik başarısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca algılanan öz düzenleme fen akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır ve 5. sınıflarda %6'sını, 6. sınıflarda %8'ini, 7. sınıflarda %14'ünü ve 8. sınıflarda %12'sini açıklamaktadır (Tablo 45, 47, 49 ve 51). Bu sonuçlara göre öz düzenleme becerisi artan öğrencinin fen dersindeki akademik başarısının da arttığı ifade edilebilir.

Şüphesiz ki her öğrencinin öğrenme algısı, motivasyonu, öğrenme yöntemi, öğrenme süreci aynı değildir ve eğitimde bireysel farklılıklar mevcuttur. Öğrencinin kendisini tanıyarak kendi öğrenme yöntemini belirlemesi, öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere karşı sergilemiş olduğu tavır, öğrenme sürecinde kullandığı strateji, taktik ve işlem (Çiltaş, 2011) öz düzenleme yetisinden kaynaklanmaktadır. Kauffman (2004)'a göre öz düzenleme, öğrencilerin karmaşık olan öğrenme etkinliklerini kontrol edebilmek ve yönetebilmek için göstermiş oldukları bir çabadır. Başarı ve akademik performans için gerekli olan en önemli etkenlerden biri (Boekaerts, 1996) öz düzenleme becerisi olarak belirtilmektedir.

Alanyazında öz düzenlemenin akademik başarıya etkisi üzerine yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan biri İ. Üredi ve Üredi (2005) tarafından 8.sınıf öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile motivasyonel inançlarının matematik akademik başarısına olan etkisi incelenmiş ve araştırma sonunda bu iki kavramın, matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir. Bir diğer çalışma İsrail (2007) tarafından 6. sınıf öğrencilerine yönelik fen dersinde yapılmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencilerine öz düzenleme eğitimi yapılarak deney ve kontrol grubu arasındaki fen akademik başarıları ve fen öz yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda öz düzenleme eğitimi ile fen başarısı ve fen öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Yine Sümer (2012) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada öğrencilerin sahip oldukları motivasyon ve öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları ile ilişkili olduğu ve bu iki etkenin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Duru, Duru S. ve Balkıs (2014) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada ise öz düzenlemenin tükenmişlik durumu ile doğrudan ilişkili olduğu, akademik başarı ile tükenmişlik üzerinden dolaylı bir ilişkide olduğu belirtilmiştir. Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı (2018) tarafından ise ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonunda iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ülker (2019) tarafından 386 ortaokul öğrencisi ile yapılan çalışmada

ise öz düzenleme becerisinin matematik akademik başarısının anlamlı bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında öz düzenlenme becerisinin akademik başarıya bazı alt boyutlarında etki ettiği, bazı alt boyutlarında etki etmediğine yönelik çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Süer (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin TEOG başarılarına öz düzenleme becerilerinin etkisine yönelik yapılmıştır. Çalışmada öz düzenlemenin öz yeterlilik ve kaygı alt boyutlarının TEOG akademik başarılarını anlamlı yordadığı, bu iki alt boyuttan sonra bilişsel strateji kullanma alt boyutunun 3. sırada yordadığı, öz düzenleme ve içsel değer alt boyutlarının ise yordamada etkili olmadığı belirtilmiştir.

Yine alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularının aksine öz düzenleme becerisinin akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığına dair çalışmalara rastlanmıştır. Bunlar arasında dikkat çeken bir çalışma Üstün (2018) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin almış oldukları 'Ölçme ve Değerlendirme' dersindeki akademik başarılarına olan etkisi araştırılmış ve araştırma sonunda bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıya etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sonuç itibari ile bu çalışma verileri dikkate alınarak da öz düzenleme becerisinin akademik başarı üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu, öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencinin akademik başarısının da yüksek olabileceği şeklinde bir ifade kullanılabilir.

AM'ın FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu basamağında, duyuşsal değişkenlerden akademik motivasyonun alt boyutlarının fen akademik başarısı ile korelasyonlarını veren Tablo 52, 54, 56 ve 58 baz alınarak Tablo 79 oluşturulmuştur.

Tablo 79

AM'ın Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal boyutları	Değişken Alt	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Bilmeye motivasyon	yönelik içsel	Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok
Başarıya motivasyon	yönelik içsel	Olumlu etki	Etkisi yok	Olumlu etki	Olumlu etki
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon		Olumlu etki	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok
İçe yansıyan dışsal motivasyon		Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok
Dışsal motivasyon dış düzenleme		Etkisi yok	Etkisi yok	Olumlu etki	Etkisi yok
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon		Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki	Olumlu etki
Motivasyonsuzluk		Olumsuz etki	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Olumsuz etki

Tablo incelendiğinde akademik motivasyon ölçeğinin başarıya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutlarının fen akademik başarısına olumlu etkisi, motivasyonsuzluk alt boyutunun ise olumsuz etkisi söz konusudur. Diğer alt boyutlarının ise tüm sınıf kademelerinde etkisi görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, hem içsel hem dışsal motivasyon arttıkça fen akademik başarısı artabilir; motivasyonsuzluk durumunun artması ile fen akademik başarı durumu azalabilir, şeklinde yorum yapılabilir. Ayrıca akademik motivasyonun fen akademik başarısını sınıf bazında yordama etkisine bakıldığında; 5. sınıf %5, 6. sınıf %5, 7. sınıf %5 ve 8. sınıf %4 şeklindedir (Tablo 53, 55, 57 ve 59). Çalışmada her bir sınıf kademesinde akademik motivasyon fen akademik başarısının anlamlı bir yordacıyıdır ancak yordama düzeyleri oldukça düşüktür. Zira Sarıyer (2016) tarafından motivasyonun akademik başarının %36'sını açıkladığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin davranışlarını ve tutumlarını hangi eğitim kademesinde olursa olsun etkileyen önemli bir faktör motivasyondur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Deci ve Ryan (2000)'a göre bir şey yapmak için hareket geçmek, motive olmak demektir. Bireyin bir işi yapmak için gücü ve isteği yok ise motive olmamış demektir. Okul bağlamında motivasyon, bir derse ilişkin öğrenmede başlangıç durumunda yer alır, öğrencinin harekete geçmesini sağlar ve öğrenim süreci boyunca öğrencinin öğrenmesine katkı sağlar (Peklaj- Levpuscek, 2006). Öğrencide motivasyon durumu; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk

olarak görülmektedir. İçsel motivasyon, öncelikle bireyin zevk alması yönünde; dışsal motivasyon ise zevkten ziyade faydaya odaklanma yönündedir. Yapılan araştırmalara göre akademik başarıda içsel motivasyon önemli bir yer kaplamaktadır.

Alanyazında motivasyon ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Aktan (2012) tarafından 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada; motivasyonun, öz düzenlemenin ve öğretim stillerinin akademik başarının birer yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Bir diğer çalışma Seyis, Yazıcı ve Altun (2013) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarısına, motivasyon durumları ile duygusal zekalarının etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda motivasyon ve duygusal zekanın akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirtilmiştir. Koca ve Dadandi (2019) tarafından ise akademik motivasyon ve sınav kaygısı durumlarının akademik başarı ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkideki rolleri belirlenmek istenmiş, çalışma sonucunda motivasyon ve sınav kaygısı durumlarının akademik başarı ve öz yeterlilik arasında kısmi aracı olduğu belirtilmiştir.

Motivasyonsuzluk, okullarda hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde görülen önemli bir problem durumudur. Motivasyonsuzluk durumu; memnuniyetsizliğe, moral bozukluğuna ve çaresizliğe yol açabilmektedir. Motivasyonsuzluk durumunun duygusal olarak iyi hissetmeye ve üretkenliğe de engel olabileceği düşünülmektedir (İlter, 2019). Bu çalışmada motivasyon ölçeğine ait motivasyonsuzluk alt boyutunun tüm sınıf kademelerinde, fen akademik başarısı ile olumsuz yönde ilişki gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar ile paralel olan bulgular İlter (2021) tarafından belirtilmiştir. İlter tarafından 8. sınıf öğrencilerine yapılan çalışmada motivasyonsuzluk durumunun akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda içsel ve dışsal motivasyon durumunun akademik başarı üzerinde olumlu, motivasyonsuzluk durumunun ise olumsuz etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmelere ve velilere düşen görevler arasında öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalar önem teşkil etmektedir, şeklinde bir ifade kullanılabilir.

OY'un FAB'a Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Çalışmada son olarak okula yabancılaşma durumunun fen akademik başarısı ile korelasyonlarını veren Tablo 60, 62, 64 ve 65 baz alınararak Tablo 80 oluşturulmuştur.

Tablo 80

OY'un Alt Boyutlarının FAB'a Sınıf Bazında Etkisi

Duyuşsal Değişken Alt boyutları	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Güçsüzlük	Olumsuz etki	Olumsuz etki	Etkisi yok	Etkisi yok
Kuralsızlık	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok	Olumsuz etki
Anlamsızlık	Olumsuz etki	Etkisi yok	Etkisi yok	Etkisi yok

Tabloya göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutları, 5. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarısını olumsuz etkilemekte ve fen akademik başarısının %4'ünü (Tablo 61) açıklamaktadır. 6. sınıflarda güçsüzlük alt boyutu fen akademik başarısının %2'sini (Tablo 63) açıklamaktadır. 7. sınıflar için hiçbir alt boyut fen akademik başarısı ile ilişki göstermezken 8. sınıflarda kuralsızlık alt boyutu, fen akademik başarısının %2'sini açıklamaktadır.

Okula yabancılaşma öğrencilerde güçsüzlük, kuralsızlık ve anlamsızlık kavramları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlardan güçsüzlük kavramı, öğrenciye yönelik dışsal etkenlerin ağır bastığı ve öğrencinin kendi kontrolünün minimum düzeyde olduğu ve kendini güçsüz hissettiği yönündedir (Elma, 2003). Bu durum, ebeveyn ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kurdukları fazla baskının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkilere yol açacağı şeklinde yorumlanabilir. Çalışma verilerine göre bu baskı, ortaöğretimde 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilere nazaran 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerde etkisini daha fazla göstermekte ve akademik yönden öğrencilere olumsuz bir etki yapmaktadır. Kuralsızlık alt boyutu, okullarda okul idaresi ve öğretmenler tarafından konulan kurallara karşı, öğrencinin kurallara uymama isteğidir. Calabrese (1987) göre okula yabancılaşmada kural ve düzenlemeler, okulun bürokratik yapısı ve öğrenci üzerinde varolan yüksek kontrol

mekanizmaları önemli bir yer kaplamaktadır. Çalışma verilerine göre kuralsızlık alt boyutu, sadece 8. sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bu durum beklenen bir sonuç olup ortaöğretimin en büyük yaş aralığını oluşturan 8. sınıf öğrencilerinde kurallara uymama eğilimi göstermeleri, okul kurallarını üzerlerinde bir baskı olarak görmeleri olası bir durumdur. Son olarak anlamsızlık alt boyutu, öğrenci tarafından öğrenilen bilginin anlamlı bulunmaması şeklinde ifade edilebilir. Bu öğrendiklerimiz ileride ne işimize yaracak şeklinde bir ifadede bulunan öğrenci için anlamsızlık kavramı mevcuttur. Çalışma verilerinde sadece 5. sınıf öğrencilerinde anlamsızlık kavramının fen akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ayrıca okula yabancılaşmanın okul tükenmişliği üzerinden fen akademik başarına olan dolaylı etkisi ele alınmıştır. Okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ve okula yabancılaşma, okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. 5. sınıflarda okula yabancılaşma ile okula yönelik tutum birlikte okul tükenmişliğinin %25'ini açıklamaktadır (Tablo 68). 6. sınıflarda okula yabancılaşma, okul tükenmişliğinin %23'ünü (Tablo 70); 7. sınıflarda %26'sını (Tablo 72) ve 8. sınıflarda %23'ünü (Tablo 74) açıklamaktadır

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın verilerine göre; okula yabancılaşma, fen akademik başarısını hem doğrudan hem de okul tükenmişliği üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bu çalışmadaki bulgular ile Atik (2016) tarafından yapılan çalışmadaki bulgular benzerlik göstermektedir. Atik (2016) tarafından da okula yabancılaşma durumunun akademik başarı üzerinde doğrudan ve okul tükenmişliği üzerinden dolaylı etkisinin olduğu belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Akyavuz (2020) tarafından yapılan çalışmada da okula yabancılaşma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

ÖNERİLER

• Yüksek akademik başarı konusunda öğrenci üzerinde baskı oluşturulmamalı, öğrenciye güven duyulduğuna dair duygular hissettirilmeli,

• Okullardaki yarışma, tiyatro ve sinema etkinliği, gezi, masa tenisi, müzik dinletileri, farklı alanlarda spor turnuvaları gibi sosyal faaliyetlere daha fazla ağırlık verilerek okulun sadece ders görülen bir kurum olarak algılanması engellenmeli,

• Öğrenci dilek ve istek kutusunun oluşturulması sağlanarak öğrenci tarafından okula yönelik düşünce ve taleplerinin dikkate alındığına dair çalışmalara yer verilmesi,

• Öğrencilerin iyi oluş durumlarını arttırmaya yönelik gerekli önlem ve desteğin aileler tarafından öğrenciye verilmesi,

• Tüm öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını arttıcı yönde öğrenciler ile sürekli iletişim halinde olması,

• Öğretmenler tarafından öğrencilerinin başarılı olacağına dair güven duygusu oluşmalı ve bu duygunun öğrenci tarafından hissedilmesi sağlanmalı,

• Sınıf ortamlarında motivasyonu arttırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi,

• Öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırıcı, okul ile özdeşmelerini sağlayacak yönde etkinlikler planlanmalı ve çalışmalara yer verilmeli,

• Okulda demokratik bir ortam oluşturulmalı, okul ya da sınıf kuralları belirlenirken öğrenciler sürece dâhil edilmeli,

• Çalışmada ele alınan EPOCH iyi oluş değişkeninin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısında etkisine yönelik çalışmalar, literatürde yok denecek kadar az sayıdadır ve bu durum çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Diğer araştırmacılar tarafından duyuşsal

değişkenlerin akademik başarıya etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir ve bu çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılabilir.

KAYNAKLAR

Abdioğlu, C., & Çevik, M. (2018) Bir bilim kampının 8. sınıf öğrencilerinin STEM başarılarına, fen motivasyonlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 304-327.

Adams, C. (2014). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, *50*(1), 135-159.

Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement, 4*(3), 263-79.

Adıgüze, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1),49-66.

Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind* (Vol. 108). New York: Capricorn books.

Aduke, A. F. (2015). Time management and students academic performance in higher institutions, Nigeria-a case study of Ekiti State. *International Research in Education, 3*(2), 1-12.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 0*(13): 343-361.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

Akyavuz, E. K. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(2), 847-857.

Alak, G. (2010). *Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin fen derslerinde matematik kullanımı hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 14-29.

Alderman, M. K. (2004). Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning (İkinci Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 318-331.

Alpay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 511-527.

Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 87-100.

Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arsal, Z. (2010). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 1-12.

Aslan, M. F. (2020). *Ergenlerde iyi oluş sosyal kaygı ve öz denetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(3), 67-74.

Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1203-1214.

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği.* Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Atnafu, M. (2012). Motivation, social support, alienation from the school and their ımpact on students' achievement in mathematics: The case of tenth grade students. *Ethiopian Journal of Education and Sciences, 8*(1), 53-74.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. baskı). Ankara: Hatiboğlu.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 26-44.

Babalar, A. (2018). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde kontrol hissi ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi

Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1),68-78.

Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares and T. C. Urdan (Eds.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescentsn* (pp.305-337), Greenwich, Connecticut: Information Age Publication.

Bayazıt, İ., & Şenberber, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin rutin olmayan problemlerin çözümünde strateji kullanma ve öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education, 8*(2), 334-351.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 85-94.

Baykul, Y. *İlköğretimde matematik öğretimi*. Pegem, Ankara: 2003.

Baysal, A. C., & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

Baytekin, E. P. (2006) *Bir halkla ilişkiler görevi olarak örgütsel verimliliğin artırılmasında bilgi yönetimi.* Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, İzmir, 452 s.

Bennett, M. (2014). Student attitudes within education: making self-regulation a practical habit in learning. *Online Submission, 34*(2014), 120-132.

Berberoğlu, G., & Balcı, A. (1994). Okul anketi üzerine bir ön çalışma. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1*(4), 7-11.

Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. E. L. İ. H. A., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(5), 1709-1728.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100–112.

Boysan, M. (2006). *Çok örneklemli yapısal eşitlik modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading & Writing Quarterly*, *18*(3), 257-277.

Bozanoğlu İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2),* 83-98

Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, *67*(6), 430-436.

Brown, M.R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic. 39* (1), 3-9.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161), 186-198.

Burbach, H. J. (1972). The development of a contextual measure of alienation. *The Pacific Sociological Review, 15*(2), *225-234.*

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3), 1-48.

Büyüköztürk, Ş., Kiliç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Atıf İndeksi, 001-214.

Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: *The unique effects of burnout and engagement. Journal of Adolescence, 53,* 169-179.

Calabrese, R. (1987). A comparative analysis of the effects of alienation on public and private school females. *The Journal of Psychology*, *121(3)*, 237-242.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths.* Routledge, East Sussex.

Cengiz, E., & Aslan, A. (2012). Arcs motivasyon modelinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 883-896.

Certel, Y. D. D. Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2005). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 4(*2), 307-318.

Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *International Journal of Research & Review, 6*(1), 1-16.

Cheng, S. T., & Chan, A. C. M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement, 63*(6), 1060-1070.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94(0),* 95-120.

Coşkun, Y., & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 41-56.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 195-205.

Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 310-325.

Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2013). The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students. *International Education Studies, 6*(11), 35-46.

Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu (mte-öf)'nun Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 134-147.

Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 12-24.

Çelebi, M. D. (2007). *"Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma"*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.

Çelik, A., & Pesen, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği, öğrenme sürecinde yardım istemeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 351-362.

Çepni, S., & Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. Kademe öğretmen kitabı.* Pegem A, Ankara.

Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm. Sayfasından erişilmiştir.

Çırpan, F. K., & Çınar, S. (2013). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde akran desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, *3*(4), 191-199.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 1-11.

Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, M., & Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 289-300.

Demirci, İ., & Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 9-30.

Demirel, O. N., Yılmaz, Y., & Üngüren, E. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, *62*(62), 173-184.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A, Ankara.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 107-117.

Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural Development*, *19*(1), 24-39.

Durgun, E. & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education ,1* (1) , 1-13.

Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(4), 1263-1284.

Dündar, N. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri ve öğretmene güven algıları*. Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi, gelişim – öğrenme – öğretme.* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş.

Erdoğdu, D. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (17), 95-106.

Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 1220-1233.

Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology. 45,* 461-478.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). New York: McGraw-Hill.

Frankl, E. V. (2009). *İnsanın anlam arayışı.* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okyanus.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology, 2*(3), 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist,56*(3), 218.

Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology, 47*(2013), 1-53.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165

Fyans Jr. L. J., & Maehr, M. L. (1987). Sources of student achievement: Student motivation, school context and family background.

Bilişsel, duygusal ve kültürel zekâ. (2015). *Dünya Gazetesi*. https://www.dunya.com/kose-yazisi/bilissel-duygusal-ve-kulturel-zeka/24536 sayfasından erişilmiştir.

Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement 132 evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 292-311.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *173*(173), 99-128.

Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlkögretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiri ile ilişkisi. *İlköğretim Online, 2*(2), 19-27.

Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Han Kocabaş, H. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalite düzeylerinin öğrenci öznel iyi oluşu üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi*. Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review, 20*(2), 379-403.

Howie, S. J., & Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation, 27*(1), 7-25.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*(3), 184-208.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In Hoy, W. K., & Dipaola, M. (Ed.), *Essential Ideas for the Reform of American Schools* (pp. 87-114), Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Hyman, I., Cohen, I., & Mahon, M. (2003). Student alienation syndrome: A paradigm for understanding the relation between school trauma and school violence. *The California School Psychologist, 8*(2003), 73-86.

İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(1), 111-128.

İlter, İ. (2019). Akademik motivasyonsuzluk ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52*(1), 192-224.

Ilter, I. (2021). The effect of academic amotivation on academic achievement among middle school students. *Journal of Theoretical Educational Science, 14*(3), 389-410.

İrven, Ö., & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 367-379.

İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online, 16*(2), 509-524.

Karslı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi*. Master's thesis, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Katz, A. (1967). *Principles of statistical mechanics: the information theory approach*. San Francisco: W.H. Freeman.

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research, 30*(1-2),139–161.

Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004). Sure, i'm creative—but not in mathematics!: self-reported creativity in diverse domains. *Empirical Studies Of The Arts*, *22*(2), 143-155.

Kaur, J., & Singh, G. (2015). Alienation among urban adolescents in relation to emotional intelligence. *International Journal of Allied Practice, Research and Review, 2*(2), 32-36.

Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(215), 193-207.

Kern, M. L., Adler, A., Waters, L. E., & White, M. A. (2015). Measuring whole-school well-being in students and staff. *In evidence-based approaches in positive education* (pp. 65-91). Springer, Dordrecht.

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment, 28*(5), 586-597.

Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. Undergraduate *Journal opf Psychology at Berkeley, University of California, 8*(1) *10-23.*

Kılınç, M. (2017). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak öz-yeterlik ve etkileşim kaygısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(13), 207-216.

Kırmızıgül, A. S. (2019). *Fen eğitiminde bilgisayar destekli, etkinlik temelli ve sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kızılay, E., & Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 1-9.

Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, *18*(1), 241-252.

Koç, A. (2019). *Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula yönelik tutumları ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist, 16(3), 151-164.*

Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 283-297.

Lamb, S., & Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMMS. *Australian Journal of Education, 46*(2), 154-171.

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies, 33*(2), 209-216.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*(4), 297-308.

Liskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology, 1*(2004), 147–178.

Lovett, N., & Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity, 6*(2), 107-112.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.

Malmivuori M. L. (2001) *The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: the case of mathematics, University of Helsinki Department of Education Research Report 172.* Helsinki University Press, Finland.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology, 9*(11), 159-187.

Martin, B.L. & Briggs, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for theory and research.* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99-113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Mau, R.Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence, 27* (107), ERIC: EJ451214.

May, R. W.,Bauer, K. N., & Fincham, F.D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences, 42*(2015), 126-131.Doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.015

McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *35*(2), 66-77.

McMillan, W. J. (2010). 'Your thrust is to understand'–how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education, 15*(1), 1-13.

Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Eds.), *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan Publishing Australia

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2016b). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* . Ankara.

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/2017 sayfa 13.

Mitchell, R. M., & Forsyth, P. B. (2004). *Trust, the principal and student identification.* Paper presented at annual meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri.

Nargund-Joshi, V., Liu, X., Chowdhary, B., Grant, B., & Smith, E. (2013). *Understanding meanings of interdisciplinary science inquiry in an era of next generation science standards.* National Association for Research in Science Teaching, Rio Grande, Puerto Rico.

Nas, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarıları ile diğer dersler akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC]. (2009). Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects. Edt. Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. Washington, *DC: National Academies Press.*

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Master's thesis, Sakarya Üniversitesi.

Okkassov, G. (2018). *Okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Oktay, A.(1995). *Çocuk ve okul.* İstanbul: Seha Neşriyet.

Özdaş, A. (1996). Ülkemizdeki genel eğitim sorunları içerisinde matematik eğitimi ve sorunları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 55-69.

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.

Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özden, M. (2007) Journal of theory and practice in education reviews, *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 143-146.

Özer, N., Atik, S., Şad, S. N. ve Kış, A. (2015). *Relationship between student engagement and trust in professors: A study on turkish college students*. http://www.eera-ecer.de. sayfasından erişilmiştir.

Özer, N., & Tül, C. (2014). Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 10*(1), 105-119.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi, 7*(1), 103-124.

Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011*(41), 313-324.

Özerbaş, M. A. (2003). Bilgisayar destekli bağlaşık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyon ve transfer becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztekin, Z. (2012). *Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özyurt, B. (2020). *Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bilinçli farkındalık ve çeşitli değişkenler açisindan incelenmesi*. Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Parmaksızoğlu-Cebenoyan, A. (2008). *Türkiye'de lise öğrencilerinin okul başarılarında ebeveynlik davranışlarının ve öğrencilerin okul tutumlarının rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Peklaj, C. & Levpušček, M. P. (2006). *Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology.* 31. Association of Teacher Education in Europe ATTE

Phasomyard, W., Jimarkon, P., & Keyuravong, S. (2013). When affective factors change: a corpus-based analysis of students'reflections in english e-portfolios. https://www.researchgate.net/publication/326982121_ sayfasından erişilmiştir.

Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self- regulation*, (pp. 451-501), San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7* (25), 46-61.

Polat, Ş., & Abaslı, K. (2018). Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı ve Öğretmene Güven İlişkisinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Tübav Bilim Dergisi, 11*(1), 52-61.

Polat, Ş., & Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1395-1406.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Pyhsics of Life Reviews, 6*, 103-120.

Raiziene, S., Pilkauskaite-Valickiene, R., & Zukauskiene, R. (2014). School burnout and subjective well-being: evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*(2014), 3254-3258.

Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(63), 1-6.

Reynolds, D. (1992). School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.). *School effecfjveness, research, policy and practice* (pp l-24). London: Cassell.

Robertson, J. C. (2013). Self-concept, school satisfaction, and other selected correlates of subjective well-being for advanced high school learners enrolled in two challenging academic settings. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(4), 461-486.

Roeser, R. W., Lord, S. E. ve Eccles, J. (1994, February). *A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA

Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school achievement. *Journal of Educational Administration, 53*(2), 215-236.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166.

Sağlığı, T.S.B.A.Ç. ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü (2007). *Türkiye üreme sağlığı programı (SBTÜSP)*. Gençlik Danışmanlık ve Sağlık Hizmet Merkezleri CSÜS Eğitimi Modülü Katılımcı Rehberi. Ankara.

Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 1-16.

Sarı, S. V., & Tekbıyık, A. (2012). Arkadaş baskısını belirleme ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 295-318,

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 609-627.

Schaufeli, W. B., Matinez, I. M., Marquez-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies, 33*(5), 464–481.

Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling, 14*(5), 286-298.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Secer, I., & Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 25-37.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review. 24 (6), 783–791.*

Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences, 60*(2017), 1-9.

Seki, T., Şimşir, Z., Dilmaç, B., Bircan, H.H., & Baykan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının nitelikleri, akademik özyeterlikleri ve öznel iyi oluşları arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *48*(48), 164-178.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing.* New York, NY: Free Press.

Selvi K. (1999). "Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde duyuşsal davranışları belirleme ve yazma becerileri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.* 6, http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/ adresinden 18.02.2020 tarihi edinilmiştir.

Seyis, S., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, *42*(197), 51-63.

Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach burnout ınventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review*, *12*(4), 633-639.

Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, *54*(3), 251-262.

Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler. M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(1), 80-93.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik.* (Çev. Ed. Figen Çok). Ankara: İmge.

Süer, N. (2014). Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sümer, B. (2012). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaöğretim kurumları yöneticilerinin düşünce ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.

Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, *36*(5), 703-729.

Şahan, B., & Baki, D. U. Y. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1249-1270.

Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S., & Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(1). 309-322.

Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(1), 81-99.

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (4.baskı). Ankara: Pegem A.

Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.99-146). Ankara: Pegem A.

Tarquin, K. & Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 16-25.

Taşdemir, A. (2008). *Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.

Taşdemir, M.,& Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 217-232.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı).Ankara: Nobel Akademik.

Tecim, E. (2011). *Sosyal güven: sosyal sermaye ve dindarlık çatışması*. Çizgi.

Topbaş, S. (1998). İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı. Seyhun Topbaş(Ed.), *Dil, anadili ve Türkçe öğretimi,* (s. 1-21) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 66-92.

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinler arası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, *2*(2), 166-190.

Turan, S., & Adem, K. O. Ç. (2021). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 178-195.

Turgut, M. F. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem Akademi.

Turner, R. & Battle, J. (2008). Attitudes, behavıoral. Darity (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences* (2.baskı). Farmington Hills: Macmillan Reference.

Türk Dil Krumu. (2021). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (2007)*2, 93-118.

Uğraş, M. (2018) Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ve özyetelik inançlarının fen bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 495-508.

Uludağ, O. & Yaratan, H. (2013). The effects of justice and burnout on achievement: An empirical investigation of university students. *Croatian Journal of Education, 15*(2), 97-116.

Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ümmet, D., & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*(45), 153-170.

Üredi, İ., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 250-260.

Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*(2014), 28-33.

Wang, J. (2005). Relationship between mathematics and science achievement at the 8th grade. *Online Submission, 5*(2005), 1-17.

Waters, B. (2011). Ciphertext-policy attribute-based encryption: An expressive, efficient, and provably secure realization. In *International Workshop on Public Key Cryptography* (pp. 53-70). Springer, Berlin, Heidelberg.

Weissglass, J. (2002). In focus… inequity in mathematics education: questions for educators. *The Mathematics Educator, 12*(2), 34-39.

Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Briére, N. M., Senécal C., & Valliéres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.

Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. New York, NY: Springer.

Yapıcı, M. (2003). Sorunsuz olmayacak bir dünyada, sorunların altında ezilmeyen bir okul üzerine. *Üniversite ve Toplum, 3*(4). [Online]: http://www.universite-toplum.org/text. php3?id=163 adresinden 13 Kasım 2020 tarihinde indirilmiştir.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 231-247.

Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 224-234.

Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Yıldız, F. N. Y., & Kardaş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 1073-1099.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6* (3), 430-440.

Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 314-333.

Young, S. H., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary ın-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology, 29*(3), 147-154.

Yun-Chen, H. & Lin, S. H. (2010). Canonical correlation analysis on life stress and learning burnout of college students in Taiwan. *Global Journal of Health Education and Promotion, 13*(1), 145-155.

Yurt, E., & Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(3), 669-685.

Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-1), 298-31.

Zhu, B., & Zhou, Y. (2012). A study on students' affective factors in junior high school english teaching. *English Language Teaching, 5*(7), 33-41.

Zimmerman, B. J. (1996). "Enhancing student academic and health functioning", *School Psychology Quarterly*, *11*(1), 47-66.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. (Edit. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner) *Handbook Of Self-Regulation* (S. 13-39). Academic Press: California.

EKLER

EK 1. Tükenmişlik Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır.

Cinsiyet: Yaş: Sınıf: No:

	TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ	Hiç bir zaman	Bazen	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1	Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum.					
2	Eğitime başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı.					
3	Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim.					
4	Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.					
5	Derslerime ilişkin isteğim azaldı.					
6	Sabah kalkıp yeni bir eğitim gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.					
7	Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum.					
8	Bana göre iyi bir öğrenciyim.					
9	Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yüktür.					
10	Derslerimin öneminden kuşkuluyum.					
11	Derslerden tükendiğimi hissediyorum.					
12	Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim.					
13	Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim.					

EK 2. Okula Karşı Tutum

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz

Cinsiyet: Yaş: Sınıf: No:

Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum			Düzeyde Orta		Katılıyorum
OKULA KARŞI TUTUM							
1	Burası iyi bir okul	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
2	Ben okula geldiğime memnunum	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
3	Öğretmenlerimi seviyorum	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
4	Öğretmenlerim öğrenmeyi ilginç hale getirir.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
5	Okulu seviyorum	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
6	Okul ilginçtir	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

EK 3. EPOCH İyi Oluş Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır.

Cinsiyet: **Yaş:** **Sınıf:** **No:**

EPOCH ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
Başıma iyi şeyler geldiğinde çevremde bu iyi haberleri paylaşmayı sevdiğim insanlar vardır.					
Başladığım işi bitiririm.					
Geleceğim hakkında iyimserim.					
Mutlu hissederim.					
Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
Çok eğlenirim.					
Kendimi yaptığım işe tamamen kaptırırım.					
Hayatı severim.					
Ödevlerimi bitirene kadar başka bir şeyle ilgilenmem.					
Bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenecek birileri vardır.					
Uğraştığım işe kendimi o kadar kaptırırım ki, geri kalan her şeyi unuturum.					
Yeni bir şeyler öğrendiğimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
Belirsizlik durumlarında en iyisini umarım.					
Hayatımda beni gerçekten önemseyen insanlar var.					
İyi şeyler yaşayacağımı düşünürüm.					
Gerçekten önemsediğim arkadaşlarım var.					
Bir şey için plan yaptığımda o plana uyarım.					
Ne kadar zor görünürse görünsün her şeyin yoluna gireceğine inanırım.					
Çalışkan bir insanım.					
Neşeli bir insanım.					

EK 4. Öğretmene Güven Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır.

Cinsiyet: Yaş: Sınıf: No:

	Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	ÖĞRETMENE GÜVEN					
1.	Okulumuzdaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.					
2.	Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.					
3.	Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.					
4.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.					
5.	Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenileni yaparlar					
6.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.					
7.	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.					
8.	Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.					
9.	Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.					
10.	Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.					
11.	Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.					
12.	Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere güvenebilirler.					

EK 5. Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır.

Cinsiyet: Yaş: Sınıf: No:

	ALGILANAN ÖZ-DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	Hiç bir zaman	Nadiren	Arasıra	Sıksık	Her zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim.					
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim.					
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim.					
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim.					
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim.					
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder.					
7	Hatalarımdan öğrenebilirim.					
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarımı sorgularım.					
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım.					
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm.					
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim.					
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm.					
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım.					
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım.					
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim.					
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim					

EK 6. Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.

Cinsiyeti: Sınıfı:

Yaşı: No:

1.	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Ailemin istediği iyi bir liseye gidebilmek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

17.	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21.	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24.	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28.	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK 7. Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Yabancılaşma Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz

Cinsiyet: Yaşı: Sınıf: No:

	Lütfen, aşağıda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.					
2.	Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır.					
3.	Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
4.	Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim.					
5.	Bu günlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilemiyorum.					
6.	Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim.					
7.	Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum.					
8.	Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum.					
9.	Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki, gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum.					
10.	Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum.					
11.	Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum.					
12.	Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim.					
13.	Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum.					
14.	Okulun sunduğu bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim.					
15.	Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım.					
16.	Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider.					
17.	Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracağını düşünüyorum.					

EK 8. İzin Belgeleri

EPOCH ÖLÇEĞİ Gelen Kutusu x

elif öznur tokgöz 19 Mar 2019 15:11

Değerli hocam Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri eğitimi doktora öğrencisiyim. Tezim için EPOCH ÖLÇEĞİ ni atıfta bulunmak koşulu ile izninizle kullanmak istiyor...

İbrahim DEMİRCİ <ibrahimdemircipdr@gmail.com> 20 Mar 2019 16:04

Alıcı: ben

Merhaba Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğe linkten ulaşabilirsiniz.
İyi çalışmalar dileriz.

https://toad.edam.com.tr/olcek/epoch-olcegi

Dr. İbrahim DEMİRCİ
Sinop Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tel:+90 368 271 55 26 - 2095
e-posta: ibrahimdemircipdr@gmail.com ve idemirci@sinop.edu.tr

elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>, 19 Mar 2019 Sal, 15:12 tarihinde şunu yazdı:

Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği Gelen Kutusu x

elif öznur tokgöz 19 Mar 2019 Sal 15:30

Değerli hocam Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği ni tezimde atıfta bulunmak

Serhat Arslan <serhatarslan@sakarya.edu.tr> 21 Mar 2019 Per 22:03

Alıcı: ben

Elif Öznur Tokgöz merhabalar,
ekte ölçek çalışması ve makale sonunda ölçek maddeleri yer alıyor.
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

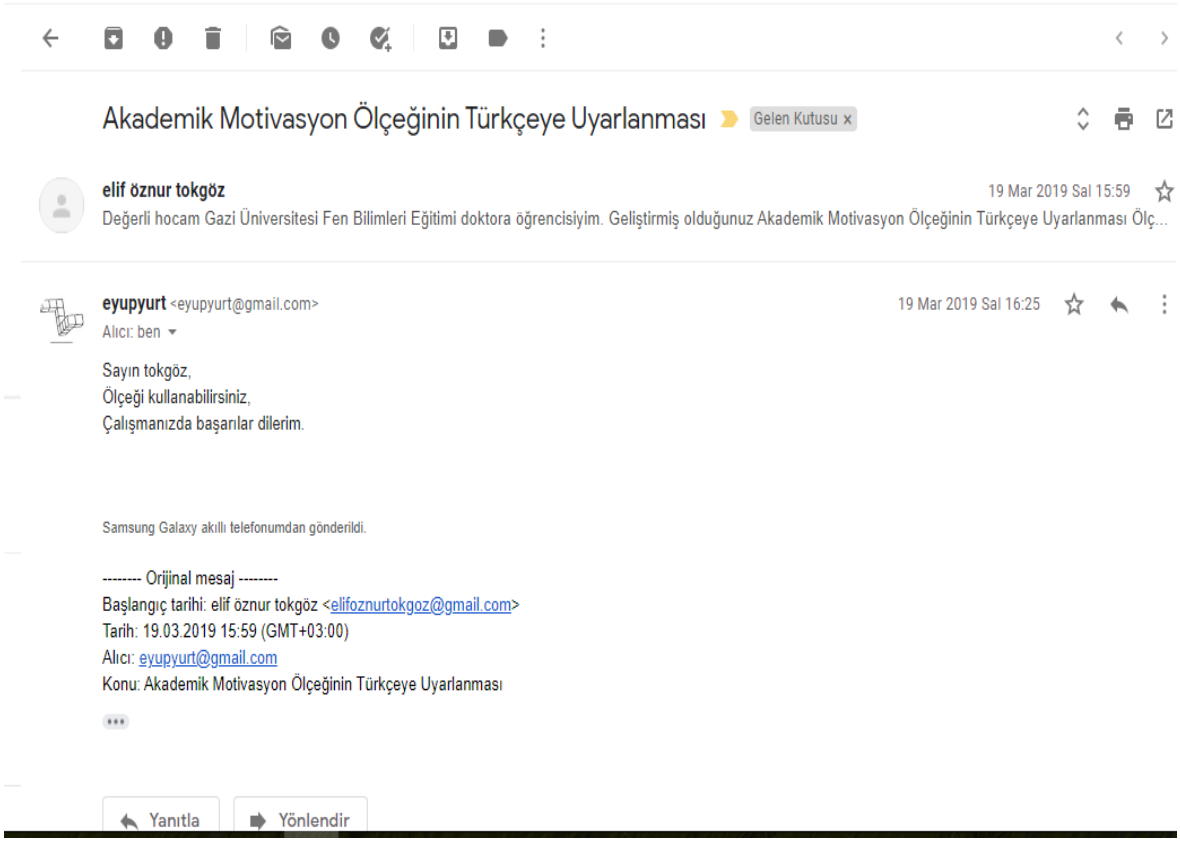
Virüs bulunmuyor. www.avast.com

elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>, 19 Mar 2019 Sal, 14:30 tarihinde şunu yazdı:

> Değerli hocam Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz
> Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği ni tezimde atıfta bulunmak koşulu ile izniniz olur ise kullanmak istiyorum.İyi çalışmalar dilerim.

--

Doc.Dr. Serhat Arslan



Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Gelen Kutusu ×

elif öznur tokgöz 19 Mar 2019 Sal 15:59
Değerli hocam Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ölç...

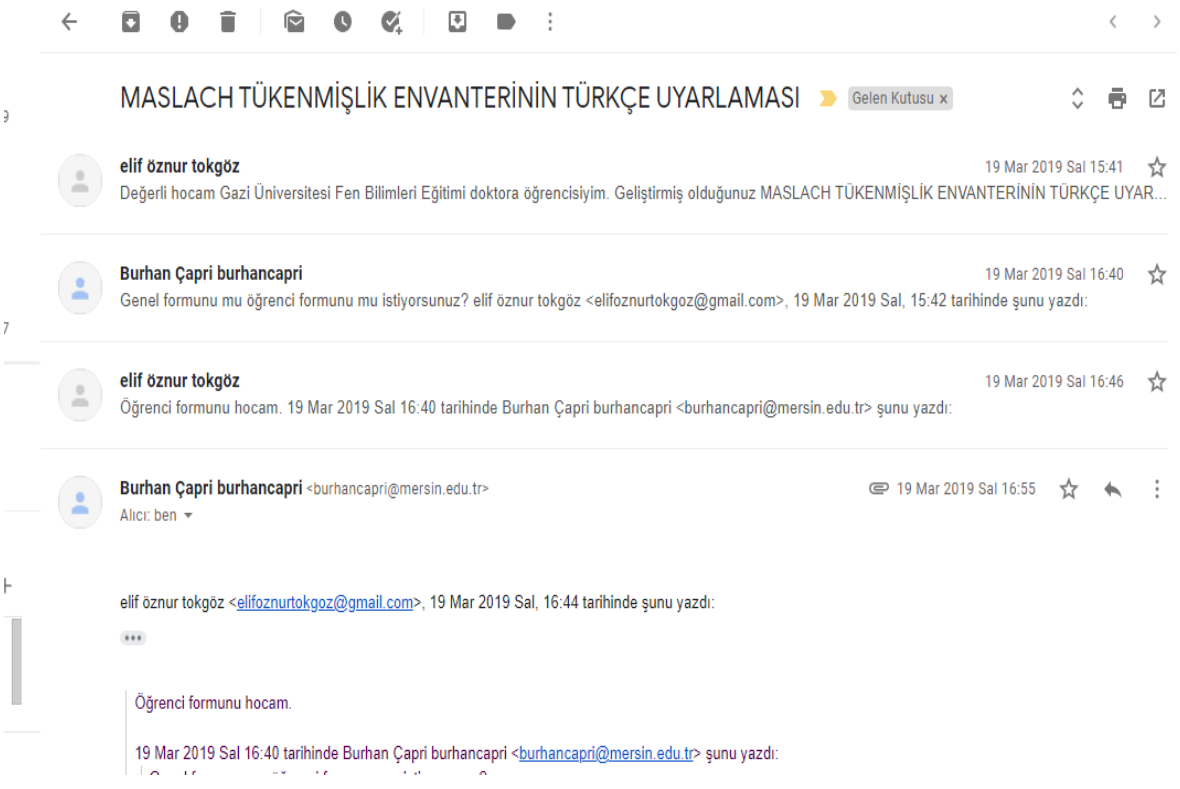
eyupyurt <eyupyurt@gmail.com> 19 Mar 2019 Sal 16:25
Alıcı: ben

Sayın tokgöz,
Ölçeği kullanabilirsiniz,
Çalışmanızda başarılar dilerim.

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

-------- Orijinal mesaj --------
Başlangıç tarihi: elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>
Tarih: 19.03.2019 15:59 (GMT+03:00)
Alıcı: eyupyurt@gmail.com
Konu: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Yanıtla Yönlendir



MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİNİN TÜRKÇE UYARLAMASI Gelen Kutusu ×

elif öznur tokgöz 19 Mar 2019 Sal 15:41
Değerli hocam Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİNİN TÜRKÇE UYAR...

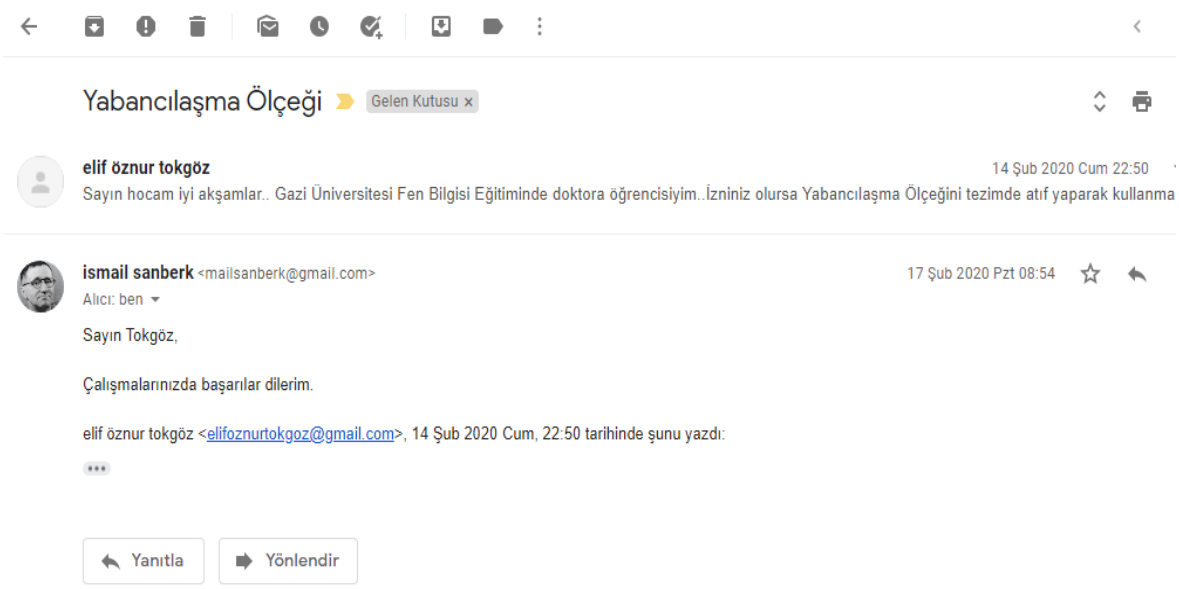
Burhan Çapri burhancapri 19 Mar 2019 Sal 16:40
Genel formunu mu öğrenci formunu mu istiyorsunuz? elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>, 19 Mar 2019 Sal, 15:42 tarihinde şunu yazdı:

elif öznur tokgöz 19 Mar 2019 Sal 16:46
Öğrenci formunu hocam. 19 Mar 2019 Sal 16:40 tarihinde Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr> şunu yazdı:

Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr> 19 Mar 2019 Sal 16:55
Alıcı: ben

elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>, 19 Mar 2019 Sal, 16:44 tarihinde şunu yazdı:

> Öğrenci formunu hocam.
>
> 19 Mar 2019 Sal 16:40 tarihinde Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr> şunu yazdı:



Yabancılaşma Ölçeği Gelen Kutusu ×

elif öznur tokgöz 14 Şub 2020 Cum 22:50

Sayın hocam iyi akşamlar.. Gazi Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitiminde doktora öğrencisiyim..İzniniz olursa Yabancılaşma Ölçeğini tezimde atıf yaparak kullanma

ismail sanberk <mailsanberk@gmail.com> 17 Şub 2020 Pzt 08:54

Alıcı: ben

Sayın Tokgöz,

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

elif öznur tokgöz <elifoznurtokgoz@gmail.com>, 14 Şub 2020 Cum, 22:50 tarihinde şunu yazdı:

•••

Yanıtla Yönlendir