

The Predictive Level of Educational Motivation and the Perceived Social Support for School Commitment

Eğitimsel Motivasyonun ve Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığı Yordama Düzeyi

Taner Atmaca¹, Aylin Koççu²

Abstract

In this study, the school engagement of high school students was examined in terms of educational motivation and perceived social support. The data was obtained from 826 secondary school students in Düzce in 2017-2018 academic year. The School Engagement Scale, the Educational Motivation Scale, and the Perceived Social Support Scale were used in the study. T-test, ANOVA, Pearson Correlation Analysis, and Stepwise Multiple Regression were used to analyze the data. According to the findings, there isn't a statistically significant difference between educational motivation and the gender of the students. However, there is a significant difference in the peer support sub-dimension of perceived social support. The peer support average score of female students is higher than that of male students. There is no significant difference in commitment to school when the gender of the students considered. However, the psychological commitment of male students is higher than female students. Also, there is no significant difference in educational motivation among students. There is a significant difference in peer support sub-dimension of perceived social support according to the grades of students. There is also a significant difference in the sub-dimension of psychological commitment in regards to school commitment. Commitment to school amongst 12th-grade students is higher than others. The results of the correlation showed that when educational motivation increases, students' perceived social motivation increases, too. Moreover, there is a positive correlation between perceived social support and school engagement. Furthermore, regression results revealed that social support predicts school commitment.

Keywords: School Commitment, Motivation, Support

Öz

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılıkları, eğitimsel motivasyon ve algıladıkları sosyal destek açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce'de çeşitli ortaöğretim kurumlarına devam eden 826 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Okul Bağlılığı Ölçeği, Eğitimsel Motivasyon Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, ANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğitimsel motivasyon, sosyal destek ve okul bağlılıkları her bir ölçeğin ortalama değerinin üzerindedir. Öğrencilerin cinsiyetine göre eğitimsel motivasyon anlamlı farklılık göstermemektedir. Algılanan sosyal desteğin akran desteği alt boyutunda anlamlı farklılık vardır ve kız öğrencilerin akran desteği algısı daha yüksektir. Okul bağlılığı öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemekle beraber erkek öğrencilerin psikolojik bağlılığı, kız öğrencilerin de bilişsel bağlılığı daha yüksektir. Sınıf düzeylerine göre eğitimsel motivasyon anlamlı farklılık göstermemektedir. Algılanan sosyal desteğin akran desteği alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. Okul bağlılığının da psikolojik bağlılık alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Okul bağlılığı düzeyi en yüksek 12. sınıf öğrencilerinde tespit edilmiştir. Regresyon sonuçlarına göre eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek, öğrencilerin okul bağlılığını yüksek düzeyde yordamaktadır. Araştırmanın bulguları literatür çerçevesinde yorumlanmış ve buna bağlı olarak da araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bağlılık, Motivasyon, Destek

Received: 17.02.2019 / Revision received: 21.04.2019 / Approved: 18.09.2019

¹ Dr., Düzce University, Düzce-Turkey, taneratmaca@duzce.edu.tr, ²Student, TED University, Ankara-Turkey, aylinkoccu06@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Atmaca, T., & Koççu, A. (2019). The predictive level of educational motivation and the perceived social support for school commitment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.469-508 doi: 10.14527/kuey.2019.012

Introduction

Although school commitment is not directly observed, it refers to the psychological states of students regarding learning and school activities (Schlechty, 2002; Skinner & Pitzer, 2012). Kuh (2009), on the other hand, defines school commitment as the quality of learning-oriented actions, participation, and effort. School commitment is examined in three subheadings in general terms as a behavioral, emotional, and cognitive commitment (Wang, Kiuru, Degol, Salmela-Aro, 2018). However, there are many sub-dimensions of students' commitment to school. Among these, different components such as academic, cognitive, intellectual, institutional, emotional, behavioral, social, and psychological commitment are found in the literature (Taylor & Parsons, 2011). It is possible to mention the various indicators of behavioral, emotional, and cognitive commitment in the literature, which are the three main components of school commitment. Behavioral commitment generally involves positive attitudes towards school and compliance with school rules. Emotional commitment is intertwined with the various moods of the student's life and includes interest, curiosity, anxiety, sadness, and happiness. Cognitive commitment is related to cognitive activities such as learning, self-regulation, flexibility in problem-solving, and readiness for hard work (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). In regards to behavioral commitment, various observed behaviors are sought, such as participation in school-based activities, effort and persistence, being careful, following the rules, and performing the task which was assigned. Emotional commitment, positive reactions to teachers and classmates, positive learning, accepting learning as a top value, happiness, feeling a sense of belonging in school, such as strengthening academic identity, are also mentioned. In cognitive commitment, cognitive situations such as self-regulation, being goal-oriented, open to change, strong resilience, and deep learning are included as well (Gibbs & Poskitt, 2010).

Various findings suggest that positive experiences in school enrich the academic learning of adolescents, integrate students into their school lives more, and transform students into active learners (Wang & Degol, 2014). The primary goals of the school and teachers are to help the students develop academic, social, and emotional aspects of this enrichment and transformation. It is closely related to the student's connection with the school, both in achieving academic success and acquiring a variety of school-based knowledge and skills (Lee, 2014; Wang et al., 2018; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014). The strong commitment of the student to the school contributes to learning of social values, acquisition of various skills and gains, and the enrichment of social and cultural capital (Wang & Holcombe, 2010). In particular, adolescents with low school commitment have difficulties in coping with school problems and finding solu-

tions to these problems (Wang & Fredericks, 2014), whereas adolescents with strong school commitment have a lower chance of cognitive detachment from school (Wang & Eccles, 2012). Ryan (2000) emphasizes the fact that adolescents spend more time with their peers is a high-value factor in acquiring various school norms and socializing the individual. In the literature, there are various research findings where students who comply with school norms have higher school commitment (Fredricks, Blumfeld & Paris, 2004).

Recent research has included some factors that affect students' commitment to school. Among these factors, there are many factors such as academic achievement, teacher competencies, active and collaborative learning environment, school-student interaction, creating an enriched learning environment, future goals, and peer culture in school (Almarghani & Mijatovic, 2017; Hu & Ching, 2012; Lynch, Lerner & Leventhal, 2013). Among the other factors related to school loyalty that affect students 'commitment to school, teachers' positive approach to the student and making him/her feel valuable, sensing that the student is an important member of the school, feeling accepted by other students, and respecting individual differences, are among the factors affecting school loyalty (Özkan, 2015). It is stated that among the extra-school factors that affect students and their commitment to school, there are factors that stem from oneself and from family. Self-esteem, learning capacity, interests and curiosity, cognitive competence, various psychological causes, learning difficulties, behavioral problems, and academic performances are among the self-induced factors. Among the factors originating from family, there are situations such as being a member of dispersed family, unemployment, and socioeconomic welfare levels to consider (Gibbs & Poskitt, 2010; Murray et al., 2004).

In the literature, there are many factors that directly or indirectly affect students' school commitment, but their educational motivation and perceived social support are thought to affect school commitment. Motivation is a general term used for all kinds of processes including initiating, managing, and maintaining physical and psychological activities (Gerrig & Zimbardo, 2012). The factors that motivate individuals are generally divided into two groups: internal and external motivation. Intrinsic motivation can be thought of as factors that originate from the individual, help him/her to do a job or activity of their own will, and provide inner satisfaction to the individual (Ryan and Deci, 2000). External motivation is the external factors offered by others to get a job done or to mobilize an individual (Santrock, 2018). Academic or educational motivation refers to the internal processes developed by the student for learning (Rowell & Hong, 2013). Motivation in education is more about directing students to certain pedagogical goals and making them willing (Akbaba, 2006). The student's academic motivation can be influenced by the school climate, teachers' attitude and academic optimism, family, and peer groups (Wang & Pomerantz, 2009).

According to Panisora, Duta, & Panisoara (2015) and Williams & Williams (2011), there are five main factors that determine students' educational motivati-

on. These include student, teacher, content, methods, and environmental factors. Among the factors stemming from the student, are the factors such as working habits and punctuality of the student, long-term education plans, and the ability to focus and spending energy on a target. It is stated that factors such as knowledge of the field, pedagogical competence, teaching quality and used methods, scientific competence, dialogue with students, and professional teaching enthusiasm determine student's motivation. In regards to the content of the student's ownership and internalization of the subject, the richness and experience of the student's overlap with the content, the use of effective technology, such as components, and can affect the motivation of the student. Teaching methods include different types of enriched teaching principles and techniques in the classroom, objective evaluation, encouraging students, teaching based on experience, enabling flexible learning, and cooperation. Finally, it is stated that factors such as teamwork, family support, peer support, social support in the student's environment determine the educational motivation of the student.

Although each of these factors have an effective level of their own, some studies draw attention to the importance of social support from families, teachers, and peers, especially in the school life and educational motivation of adolescents (Cirik, 2015; Iglesia, Stover & Liporace, 2014). According to Cobb (1976), the perception of social support is the awareness that an individual is loved and cared by others, so that they are a member of a social network with mutual responsibilities (cited in Bayram, 2016). Perceived social support is related to both support perception and acceptance perception (Fellows, 2003). Peer groups are not only important environments for learning appropriate behavior but also giving and receiving social support. These groups are important for young people to gain and learn about interpersonal relationships in adolescence. Individuals can get emotional support to the extent that they can while being included in a group. During adolescence, there are clear changes in relationships and social settings.

The quality of the peer group being considered as a supporter, has various effects on the individual's life. It is an important quality to be with peer groups that are desired and which show positive behavior, such as having success-oriented friends. As a result, these social networks provide access to important resources. This strengthens school adaptation and contributes to academic success (Kapıkıran and Özgüngör, 2009). Especially, the quality of the social support that adolescents receive contributes to their becoming a qualified adult in the future (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2015). In this context, it is not expected that students in adolescence will receive social support only from their friends. They also receive social support from their teachers and family. The social support of teachers and family affects the cognitive, affective, and behavioral relationships of the student with the school (Yıldırım, 2016).

In some studies, conducted in the literature, it is stated that educational motivation increases school commitment (Atoum & Shalalfeh, 2018) and that educational commitment decreases students' commit-

ment (Glass & Rose, 2008; Janosz, Archmbault, Morizot, & Pagani, 2008). However, there are several studies on the correlation between students' perceived social support and school commitment (Karababa, Oral and Dilmaç, 2018; Mengi, 2011). However, considering the relationship between educational motivation and social support, with regards to school commitment; there was a lack of studies on the predictive level—which is the main determinant in the emergence of this research.

Purpose of the Research

The main purpose of this study was to examine the level of educational motivation and perceived social support to predict school commitment. In this context, the following sub-problems were sought:

1. Do educational motivation, perceived social support, and school commitment levels differ according to various demographic variables (gender, grade level)?
2. Do educational motivation and perceived social support significantly predict school commitment?

Method

In this section, information about the research model, universe and sampling, measurement tools used in data collection, the application process, data collection, and analysis of data are given.

Research Pattern

This research has been carried out in the relational survey model, one of the descriptive research methods. The relational screening model is a research model aimed at revealing the existence and/or degree of co-change between two or more variables. Educational motivation and social support were the independent variables of the study, while school commitment was the dependent variable. In this study, the relationship between educational motivation, social support, and school commitment was examined.

Universe and Sample

The participants of the study consisted of 826 high school students studying in the center of Düzce in the 2017-2018 academic year. In the 2017-2018 academic year, there were 12.050 students in the secondary schools in Düzce. Although 373 people were able to represent a population of this quantity (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012), the sample size was kept in a wider range for a wider representation level. Participants were determined by the simple random sampling technique. The majority of the participants were 419 students (50.7%) studying in the Anatolian High School category. 24.0% (n = 198) of the students were in Vocational High School, 12.8% (n = 106) of

the students were in Science High School and the students who are studying in Imam Hatip High School were 12.5% (n = 103). In the sample, 285 people (34.5%) were 9th-grade students, 237 people were 10th-grade students (28.7%), 268 people were 11th -grade students (32.4%) and 36 people were 12th-grade students (4.4%). When the distribution of the students according to gender was examined, female students constitute 58.7% (n = 485) of the sample and 41.3% (n = 341) include the male students.

Data Collection Tools

Motivation in Education Scale (EMS): The original version of the Educational Motivation Scale (EMS) was developed in 1989 by Vallerand, Blais, Brière, and Pelletier and was adapted to Turkish by Kara (2008). The scale items are arranged in a 5-point Likert type. They are rated as: Very frequent (5), Frequently (4), Occasionally (3), Rarely (2), and Almost none (1). The original version of the scale includes four sub-dimensions. These are Identified External Motivation, The Ability of Being Motivated, Internally Reflected External Motivation, and Internal Motivation. The total variance ratio of the scale adapted to Turkish was calculated as 63.47% for four sub-dimensions. The factor loads of the items were at least 0.35. The highest score in the entire scale is 60 and the lowest score is 16. The maximum score in each sub-dimension is 20 and the lowest score is 4. The overall Cronbach's alpha value for the Turkish version of the scale was 0.84; 0.79 for the first sub-dimension, 0.78 for the second sub-dimension, 0.80 for the third sub-dimension, and 0.78 for the fourth subscale. In this study, Cronbach's alpha value was evaluated to calculate the reliability level of the scale and its overall reliability coefficient was calculated as 0.64. Özdamar (2011) states that Cronbach's alpha scales in the range of 0.60-0.70 have sufficient reliability. When these indicators of the scale are examined, it can be said that they have valid and reliable conditions.

Perceived Social Support Scale (PSS-R): PSS-R was developed by Yıldırım (1997) to determine the perceived social support levels of students. The most recent version of the scale was again performed by Yıldırım (2004). In this study, the revised version of the scale from 2004 was used. The scale consists of three sub-dimensions and contains a total of 50 items. The subscales of the scale were social support from family, social support from teachers, and social support from friends. Six types of scores were obtained from ASLS. The total score of the individual obtained from five sub-scales gives the "General Social Support" score. The higher the score, the higher the level of social support. The scale is filled in with a triple grading format. (Not at all = 1, Partly appropriate = 2, Very appropriate = 3) 47 of the scale items are positive and 3 are negative. Negative expressions are items 17, 29, and 44 of the sub-dimensions for family, friends, and teachers, respectively. Cronbach's alpha internal consistency value, which was calculated for the reliability level of the scale, was 0.93 for the whole scale. It was calculated as 0.94 for the social support sub-dimension from the family, 0.93 for the social support sub-dimension from the teacher, and 0.91 for the social support sub-dimension from friends.

School Engagement Scale (SES): Student Engagement Instrument was developed by Appleton et al. (2006) and adapted to Turkish by Önen (2014). The scale measures students' cognitive and psychological commitment to school. A 4-point Likert type grading was used in the SRS and consisted of 35 items. It is accepted that the Student's School Loyalty Scale measures six components of psychological and cognitive commitment. The calculated fit indices (GFI = 0.89-0.91, AGFI = 0.88-0.90, CFI = 0.89-0.94, RMSEA = 0.029-0.037). Cronbach's alpha values of the sub-dimensions of the scale in the Turkish form ranged from 0.73 to 0.85 (Önen, 2014). The overall reliability coefficient of the scale for this study was calculated as 0.82.

Data Analysis

The data obtained was processed into an SPSS 20 package program and analyzed after the average of the series was assigned to cells which were left blank. Assumptions about normality distributions were tested before data was analyzed. Since the normality distribution was $n > 50$, the Kolmogorov Smirnov test was used and $p > 0.05$. Also, it was found that the kurtosis and skew values were within the ± 1 range and the division of skew values into their error coefficients was within ± 1.96 . A problem then occurs: a multitude of connections. This problem occurs when the r-value between the two arguments is $> .80$. The correlation value between the independent variables in this study is $.308$. The VIF value is less than 5 and the tolerance value is greater than $.20$. When all these indicators are analyzed, it can be said that the data is in a normal distribution. Firstly, it was examined whether educational motivation, perceived social support, and school commitment variables showed significant differences according to various demographic variables of students and independent groups' t-test and one-way ANOVA were used. Finally, stepwise, multiple linear regression analysis was performed to determine the predictive power of two predictor variables on one predicted variable (school commitment). Descriptive statistical techniques (frequency, percentage, mean, standard deviation) were also used in the study. Test results of the study were interpreted at $\alpha = 0.01$ or $\alpha = 0.05$ error levels.

Results

When the motivation levels of the students are examined, it is seen that the average is $2. = 2.87$ (SD = 0.52). Based on this value, it can be said that the motivation of the students is higher than the middle level. However, the differences between the educational motivations of the students in terms of gender, were also examined and the values related to this difference are presented in the independent groups' t-test in Table 1.

Table 1.
Independent groups' t-test results show the difference of educational motivation according to the gender of the students

<i>Variables</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Educational Motivation	Female	485	2.84	.48	824	2,327	0.02
	Male	341	2.92	.57			

Table 1 shows that there is a significant difference between the educational motivation levels and gender of the independent groups according to t-test results [$t(824) = 2,327; p < .05$]. The educational motivation levels of male students (\bar{X} (male) = 2.92) were higher than female students (\bar{X} (female) = 2.84).

It was seen that the general average of the social support perceived by the students was $\bar{X} = 2.47$ (SD = 0.32) and this value was higher than the average. When the subscales were examined, it was understood that the social support received from the family had an average score of $\bar{X} = 2.62$ (SD = 0.36), social support from friends $\bar{X} = 2.56$ (SD = 0.39), and social support from the teacher $\bar{X} = 2.23$ (SD = 0.49). However, findings showing the differences in the sub-dimensions of social support perceived by the students in terms of gender are presented in Table 2.

Table 2.
Independent groups' t-test results showing the difference of perceived social support according to the gender of the students

<i>Variables</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Family Support	Female	485	2.63	.35	824	1.280	0.20
	Male	341	2.60	.36			
Peer Support	Female	485	2.60	.39	824	3.386	0.00
	Male	341	2.51	.39			
Teacher Support	Female	485	2.24	.49	824	0.915	0.78
	Male	341	2.23	.49			
Social Support (Total)	Female	485	2.49	.32	824	1.779	0,07
	Male	341	2.45	.33			

According to Table 2, there was no statistically significant difference between the gender and perceived social support subscale of family support [$t(824) = 1,280; p > .05$]. There was a statistically significant difference between the gender and perceived social support subscale of the students [$t(824) = 3,386; p < .05$]. When the arithmetic averages are examined, it is seen that the average of female students (\bar{X} (female) = 2.60) is considerably higher than male students (\bar{X} (male) = 2.51). From this point of view, it can be said that female students feel

the support of friends more. Also, there was no statistically significant difference between gender and perceived social support sub-dimensions of teacher support [t (824) = 0.915; p> .05]. When the overall total score of social support was examined, no significant difference was found according to the gender of the students [t (824) = 1.779; p> .05]. In all sub-dimensions and the overall total score of social support, the average of female students was higher than that of male students.

The overall average of school commitment levels of students was calculated as $\bar{X} = 3.12$ (SD = 0.49). When the sub-dimensions were examined, it was observed that psychological commitment was calculated at $\bar{X} = 2.99$ (SD = 0.60) and cognitive commitment at $\bar{X} = 3.22$ (SD = 0.52). It is seen that these values are above average. The findings are presented in Table 3 and they show the differences of students' school commitment in terms of gender.

Table 3.

Independent groups' t-test results showing the difference of school commitment according to the gender of the students

Sub-dimensions	Gender	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Psychological Commitment	Female	485	2.95	.61	824	1,763	0.78
	Male	341	3.03	.58			
Cognitive Commitment	Female	485	3.24	.51	824	1,759	0.79
	Male	341	3.18	.53			
School Commitment (Total)	Female	485	3.12	.49	824	.017	0.98
	Male	341	3.12	.49			

There was no statistically significant difference between the students' gender and psychological commitment from the sub-dimensions of school commitment [t (824) = 1,763; p> .05]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the mean of female students (\bar{X} (female) = 2.95) is lower than male students (\bar{X} (male) = 3.03) in the psychological commitment sub-dimension. There was no statistically significant difference between cognitive commitment, the second sub-dimension of school commitment, and gender of students [t (824) = 1,759; p> .05]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the mean of female students (\bar{X} (female) = 3.24) is higher than the male students (\bar{X} (male) = 3.18) in the cognitive commitment sub-dimension. There is no significant difference according to the gender of the students to the overall total of school commitment [t (824) = 0.017; p> .05]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the average of female students (\bar{X} (female) = 3.12) is equal to the average of male students (\bar{X} (male) = 3.12).

Table 4 shows the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) and it shows the differences in the educational motivation of students in terms of class levels.

Table 4.

One-way analysis of variance (ANOVA) between students' class levels and educational motivation

Variables	Grade Level	n	\bar{X}	SS	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Educational Motivation	9th	285	2.85	.44	1,722	3	.574	2,075	0.10
	10th	237	2.92	.62		822			
	11th	268	2.88	.51		825			
	12th	36	2.71	.50					
	Total	826	2.87	.52					

According to Table 4, the educational motivations of the students do not show statistically significant differences according to class levels [F (3, 822) = 2,075; p> .05]. Furthermore, when the arithmetic means are considered, it is seen that the 10th-grade has the highest average (\bar{X} (10th-grade) = 2.92) and the 12th-grade has the lowest average (\bar{X} (12th-grade) = 2.71). Table 5 shows the results of a one-way analysis of variance, which shows the differentiation of perceived social support according to class levels.

Table 5.

One-way ANOVA results between students' class levels and perceived social support

Sub-dimension	Grade level	n	\bar{X}	SS	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Scheffe	
Family Support	9th	285	2.66	.34	0,816	822	0,272	2,094	0,10	-	
	10th	237	2.58	.38							3
	11th	268	2.61	.38							825
	12th	36	2.64	.26							
	Total	826	2.62	.36							
Peer support	9th	285	2.57	.39	1,774	822	0,591	3,788	0,01	10<11	
	10th	237	2.49	.41							3
	11th	268	2.61	.39							825
	12th	36	2.57	.29							
	Total	826	2.56	.39							

Table 5.
One-way ANOVA results between students' class levels and perceived social support
(Continued)

Sub-dimension	Grade level	n	\bar{X}	SS	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Scheffe	
Teacher support	9th	285	2.26	.51	0,429	822	0,143	0,576	0,63	-	
	10th	237	2.22	.48							3
	11th	268	2.22	.49							
	12th	36	2.18	.49							
	Total	826	2.23	.49							
Social support (Total)	9th	285	2.50	.32	0,556	822	463,26	1,760	0,15	-	
	10th	237	2.44	.32							3
	11th	268	2.48	.33							
	12th	36	2.47	.25							825
	Total	826	2.47	.32							

According to Table 5, there is no significant difference between family support and class levels among the sub-dimensions of perceived social support of students [F (3, 822) = 2,094; p > .05]. When the arithmetic averages are taken into consideration, it is seen that the highest average is in the 9th-grade (\bar{X} (9th-grade) = 2.66) and the lowest average is in the 10th-grade (\bar{X} (10th-grade) = 2.58). Similarly, there is no significant difference between the class levels of the students and teacher support from the sub-dimensions of perceived social support [F (3, 822) = 0.576; p > .05]. When the arithmetic averages are examined, it is seen that the highest average is in 9th-grade (\bar{X} (9th-grade) = 2.26) and the lowest average is in 12th-grade (\bar{X} (12th-grade) = 2.18). There is a statistically significant difference between peer support, which is another sub-dimension, and grade levels of students [F (3, 822) = 3,788; p < .05]. According to Scheffe test on the source of the difference, there is a significant difference between 11th-grade students (\bar{X} (11th-grade) = 2.61) and 10th-grade students (\bar{X} (10th-grade) = 2.49) and the average of 11th-grade students is higher. When the total sum of social support is considered, there is no significant difference according to class level [F (3, 822) = 1,760; p > .05].

Table 6 shows the results of a one-way analysis of variance which shows the differentiation of the students' school commitment according to their grade levels.

Table 6.
One-way analysis of variance (ANOVA) results between sub-dimensions of school commitment to students' class levels

Sub-dimension	Grade level	n	\bar{X}	SS	Sum of squares	df	Mean of sq.	F	p	Scheffe
Psychological Commitment	9th	285	3.05	.63	2,900	822	0,967	2,642	0,04	9>11
	10th	237	2.96	.59						
	11th	268	2.92	.58						
	12th	36	3.09	.60						
	Total	826	2.99	.60						
Cognitive commitment	9th	285	3.20	.52	0,518	822	0,173	0,628	0,59	-
	10th	237	3.24	.55						
	11th	268	3.19	.50						
	12th	36	3.28	.46						
	Total	826	3.21	.52						
School Commitment (Total)	9th	285	3.15	.50	1,065	822	0,355	1,455	0,22	-
	10th	237	3.11	.50						
	11th	268	3.07	.47						
	12th	36	3.20	.46						
	Total	826	3.12	.49						

According to Table 6, there is a statistically significant difference between psychological commitment and class levels of students from the sub-dimensions of school commitment [F (3, 822) = 2,642; p < .05]. According to Scheffe test on the source of the difference, there is a significant difference between 9th-grade (\bar{X} (9th-grade) = 3.05) and 11th-grade (\bar{X} (11th-grade) = 2.92) students. Arithmetic average scores of 9th-grade students are higher. There is no significant difference between Cognitive Commitment, which is the second sub-dimension of school commitment, and class levels of students [F (3, 822) = 0.628; p > .05]. When the general total of school commitment is considered, there is no difference according to the students' class levels [F (3, 822) = 1,455; p > .05].

In Table 7, findings related to educational motivation and perceived social support, which predict the students' school commitment, is given.

Table 7.
Results of multiple regression analysis of educational motivation and perceived social support to predict the students' commitment to school

Variable	B	Standard ErrorB	\bar{X}	t	p	Partial r	Parti r
(Constant)	.315	.111		2.827	.005	-	-
Educational Motivation	.071	.023	.076	3.033	.002	.105	.075
Social Support	1.050	.038	.691	27.698	.000	.695	.688
R= .702		R2= .492					
F(2,283)= 398,968		p<.01					

When the dual and partial correlations between independent variables and dependent variables are examined, it is seen that there is a positive and low-level correlation ($r = .105$) between educational motivation and school commitment. When the other variable is taken under control, it is seen that this correlation value is calculated as $r = .075$. There was a positive, significant, and high correlation between social support and school commitment ($r = .695$). When the other variable is taken under control, it is seen that this correlation value is calculated as $r = .688$. It is seen that educational motivation and social support together, explain school commitment significantly ($R = .702$; $R^2 = .492$; $p < 0.01$). According to the standardized regression coefficients (β), the relative importance of independent variables on the dependent variable is social support and educational motivation.

Discussion and Conclusion

This study aimed to investigate educational motivation, perceived social support, and commitment levels of secondary school students according to various demographic variables. According to the findings of the study, the educational motivation of secondary school students was higher than the average level. As Erten (2014) states students have higher intrinsic motivation levels. Being oriented towards learning and academic development and being in a success-oriented school life increases the educational motivation of the students. Many studies in the literature underline that academic achievement is positively and significantly correlated with educational motivation (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Schweinle & Helming, 2011). Different factors increase or decrease the motivation of education. These include strong family support, learning curiosity, peer groups, belief in the functionality of the information learned, and a personality structure that is prone to learning (Tan, 2009). Fulton and Turner (2008) state that the educational motivation of students is closely and positively related to the fact that parents leave students autonomous in learning and give them effective guidance.

Educational motivations differ significantly according to gender and grade level of students. Shirtless and Serhatlıoğlu (2013) reported similar findings. The educational motivation of male students is higher than female students. In the study of Karataş and Erden (2014), it was stated that the external motivation level of male students was higher than that of female students, whereas the mean of female students was higher in the intrinsic motivation level. The study of Rusilo and Arias (2004) states that female students have low levels of external motivation and take more responsibility in the event of failure and are more enthusiastic in their learning processes. Research findings suggest that male students with low academic achievement are also less motivated and that this situation creates the basis for more frequent undesirable behaviors in the classroom (Bugler, McGeown, Clair-Thompson, 2015). The motivation levels of the students can be affected by their personality structures, abilities, being in an effective learning

environment, family support, teacher behaviors, and efforts to make them reach their personal goals. Particularly due to the influence of peer groups, adolescent male students give less priority to academic studies than they may need to and reduce their motivation from time to time.

The perceived social support of the students was above average. In terms of sub-dimensions, it is seen that social support is mostly obtained from family, then from friends, and lastly, from the teacher. The students find the support they receive from their families more meaningful and functional. Various studies indicate that academic achievement and social support are strongly related (Yıldırım, 1999). It is thought that many family factors such as the family structure of the student, the educational level of the parents, and their perspectives on education, the capacity of the family to guide the education of the student, and the socioeconomic level of the family, all affect the social support received from the family. The fact that the family is an important source of social support points to the role of the family in the education of the student and emphasizes the need for parents to participate in the school environment. Therefore, it is seen that family-school relations need to be strengthened, sustained on joint understanding and cooperation in education and families need to take more responsibility for their children's education. It is seen that students who are prominent with their academic success are accepted and supported by their teachers, friends, and families. It can be argued that the approaches towards this type of student and the words of praise used, increases the perception of support and motivation level of the student. On the contrary, it can be said that the indifferent, judgmental, and incriminatory style used for students with low academic performance and the body language developed for the rejection of the students, reduces their perception of social support. Indeed, Kapıkıran and Özgüngör (2009) and Yıldırım and Ergene (2003) state that social support is an important predictor of academic achievement. Various field studies have shown that the support of parents, teachers, and peers contributes significantly to the improvement of an academic life and achievement of disadvantaged students, especially in the risk group (Malecki & Demeray, 2006; Croninger & Lee, 2001). It is underlined that high social support contributes positively to the reduction of various undesirable situations such as fear of failure, self-efficacy, and negative self-assessment (Kapıkıran, 1999).

Perceived social support shows a significant difference according to the gender of the students. Female students perceive social support more strongly than male students. When the sub-dimensions of social support are examined, there is a significant difference between the peer support and gender perceptions of female students and the perception of peer support is higher. A similar finding can be seen in the studies of Akkaya (2011), Arıcıoğlu (2008), and Karataş (2012). However, Aliyev and Tunç (2017) found that social support from friends and teachers was higher among male students. On the other hand, it is understood from the average scores, that female students feel family and teacher support more, although the support of family and teachers does not show a significant difference according to the gender of the students. These findings are supported

by the findings of Karacabey's (2012) study. In adolescence, individuals receive their social support needs mostly from their peers (İnaç, Bilgin and Atıcı, 2015). In adolescence, instead of family and teachers, individuals see their peers closer and share their daily life with their peers more than any other social support.

There was no significant difference between the first sub-dimension of social support and family level. However, it is understood from the arithmetic means that family support is felt more in the first years of secondary education. Açıkgöz's (2013) study includes similar findings. Aliyev and Tunç's (2017) and Turgut's (2015) findings differ, and family support varies significantly according to class levels. Karacabey (2012) also found a significant difference in family support regarding to class levels. Also, in different studies, the perceived family support of lower-level students (upper-secondary) compared to upper-secondary students (Ulu, 2018) is significantly different (Ulu, 2018). It can be argued that the students who are supported by their families adapt more easily to school life, do not feel alone in regards to problems in school, and they find support in finding solutions to the problems. The fact that the family adopts the student and makes them feel that they are always with them, also contributes to the increase of trust between them.

Peer support, which is the second sub-dimension of perceived social support, shows a significant difference according to the class levels of the students. The findings by Ünsar, Sadırlı, Doğan, and Zafer (2009) support this finding. Karataş (2012) found that peer support did not differ according to class level. Significant differences occur between the 10th and 11th grades and the average of the 11th-grade students is higher. The reason for this difference is that students want to develop more relationships based on solidarity with each other and support each other through the intensive and stressful exam period. Ateş (2012), Kahriman (2003) and Şencan (2009) state that secondary school students with close friends have a stronger perception of social support. When social development in adolescence is considered, it can be thought that having close friends in which students can understand themselves, share and interact with each other and support each other positively, affects the perception of social support. It can be argued that individuals who do not have enough social support and solidarity in adolescence are more likely to be involved in crime. To prevent the student from seeing themselves as an undesired person by their friends or environment, it is seen that specially qualified friend support is important to prevent them from getting into various undesirable situations.

Teacher support, which is the last sub-dimension of perceived social support, does not show a significant difference according to the students' class levels. When the averages are examined, it is seen that the students in the 9th-grade have a higher average than the students in the upper class and the average score of the social support received from the teacher decreases as the grade level increases. In other words, teacher support is considered more important by students of this age group in the first years of secondary education. This may be because students

who are starting a more difficult educational level after secondary school need more teachers' role in this academic process. In the studies of Turgut (2015) and Demirdüzen (2013), there are similar findings. With perceived social support in general, there is no significant difference according to class level. When the average scores are examined, it is seen that perceived social support decreases as the class level increases. In other words, secondary school students feel more social support in the first years of this level of education. This finding is similar to the findings of Gündoğan (2016). The findings of Çalışkan (2015) show that perceived social support varies according to class level. As leaders in teaching, teachers' professional support and assistance in the areas and moments needed by the students contribute to the increase in perceived teacher support. Considering the pedagogical competences of teachers, the ability to use these competencies functionally in the context of the development levels of the students and to produce effective-lasting solutions to the problems they face, will increase the level of support. It can be thought that the support that teachers will provide to the student on various occasions will allow them to feel valued and reduce their feelings of exclusion. It is thought that the social support provided by the teachers for adolescents who are in the risk group, who are in a disadvantageous position, and who have a tendency to commit crime will strengthen the bond and contribute to the student's desired behaviors.

Students' cognitive school commitment is higher than psychological school commitment. This may be related to the fact that cognitive activities are involved in the school and that students spend most of their time with these activities. Cognitive commitment points to the student's psychological investment in school, willingness to use the energy required for difficult and complex issues, and the care it will take in this direction (Arastaman, 2009). It is seen that students who show academic learning-oriented behavior have a higher cognitive commitment to school. Students who are reluctant to participate in classroom activities, academic experiences at school, and learning environments are expected to have low cognitive commitment. Connel and Wellborn (1991) stated that students with high cognitive commitment were more willing and enthusiastic about learning difficult subjects and they were students who could not resist the difficulties. School commitment does not differ significantly according to the gender of the students. In the psychological commitment sub-dimension, the arithmetic mean of male students was higher. In the cognitive commitment sub-dimension, the arithmetic mean of female students was found to be higher. On the other hand, it is seen that arithmetic means are equal for male and female students. In the studies of Arastaman (2006), Mengi (2011), Kartal (2017) and Turgut (2015), it is seen that the level of school loyalty is higher in female students, and this situation is different with the participation of girls and boys in out-of-school learning activities. Socialization processes and school adaptation capacity are key points to consider. The findings of Livumbaze and Achoka (2017) show that male students have higher school commitment.

Students' psychological commitment to school varies significantly according to grade levels. The arithmetic mean score was higher in 9th-grade students. Also, there was no significant difference in the cognitive commitment subscale according to grade levels. In general, the highest commitment level according to the arithmetic mean scores is seen in 12th-grade students. This finding does not coincide with the findings of Mengi (2011) and Bellici (2015) and it was stated in these studies that lower classes showed a stronger commitment to school than upper classes. It can be said that the various negative experiences of upper secondary students in their four years of secondary school life negatively affect their school commitment. Considering that academic expectations and success positively affect school commitment, it can be argued that students with low school commitment are also students with low academic achievement. School commitment has a significant impact on the various achievements of students. It is involved in various studies where students with high school commitment have fewer problems at school and have a higher academic achievement (Dottorer & Lowe, 2011; Eades, 2014). School commitment also positively affects students' relationships with their peers and teachers and their future dreams (Xerri, Radford & Shacklock, 2018). The fact that students feel themselves ready and willing for the processes in school, seeing them as close to school as cognitive, affective and behavioral, loving and adopting in-school activities, also increases their school commitment (Bilge, Dost and Çetin, 2014).

Social support perceived by educational motivation is an important predictor of students' school commitment. As the level of educational motivation and perceived social support increases, school commitment also increases. Green et al. (2012) state that academic motivation positively affects students' self-regulation, academic performances, and school commitment. Positive attitudes and a strong commitment to school have positive effects on classroom teaching activities, out-of-school learning, avoidance of crime, and teacher-student relations. Mai, Yusuf and Saleh (2015) state that academic motivation and a high level of school commitment increases students' satisfaction with success. As a result, the increase in students' educational motivation and strong social support increases the students' commitment to school. This situation is thought to have a positive effect on students' academic achievement. Including activities and opportunities that will increase students' expectations from school to improve their sense of achievement, and make them an important member of the school. All of which can increase the school commitment of the students. For example, cooperation and planning of school management and guidance services and social support group activities can be carried out to increase student loyalty. It is thought that these studies will increase the perception of both peer support and teacher support. It is expected that students with increased school commitment will play a more active role in their learning processes. The mediation effect between educational motivation, perceived social support, and school commitment can be examined in different studies. This study was conducted under quantitative research methods. Qualitative and mixed methods can be used in different studies.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okul bağlılığı, doğrudan gözlenememekle beraber öğrencilerin öğrenmeye ve okul etkinliklerine ilişkin psikolojik durumunu ifade etmektedir (Schlechty, 2002; Skinner & Pitzer, 2012). Kuh ise (2009) okul bağlılığını kısaca, öğrenmeye dönük eylemlerin, katılımın ve çabanın niteliği olarak belirtmektedir. Okul bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık olarak genel anlamda üç alt başlık etrafında incelenmektedir (Wang, Kiuru, Degol, Salmela-Aro, 2018). Ancak bunun yanında öğrencilerin okula bağlılıklarının pek çok alt boyutundan söz edilebilir. Bunlar arasında akademik, bilişsel, entelektüel, kurumsal, duygusal, davranışsal, sosyal ve psikolojik bağlılık gibi farklı bileşenlere literatürde rastlanmaktadır (Taylor & Parsons, 2011). Okul bağlılığının üç ana bileşeni olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın literatürde yer alan çeşitli göstergelerinden söz etmek mümkündür. Davranışsal bağlılık genel anlamıyla okula ilişkin pozitif davranışlar içinde olmayı ve okul kurallarına uymayı içermektedir. Duygusal bağlılık, öğrencinin okul yaşantılarına dair çeşitli duygu durumlarıyla iç içedir ve okula ilişkin ilgiyi, merakı, kaygıyı, üzüntüyü, mutluluğu kapsamaktadır. Bilişsel bağlılık ise öğrenme, öz düzenleme, problem çözmede esneklik, sıkı çalışmaya dönük hazırbulunuşluk gibi bilişsel etkinliklerle ilgilidir (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Davranışsal bağlılıkta okul temelli aktivitelere katılım, çaba gösterme, sebatkâr olma, dikkatli davranma, kurallara uyma, kendisine verilen görevi yerine getirme gibi çeşitli gözlemlenen davranışlar aranmaktadır. Duygusal bağlılıkta, öğretmenlere ve sınıf arkadaşlarına karşı pozitif reaksiyonlar gösterme, öğrenmeyi bir üst değer olarak kabul etme, mutluluk, okula ait olduğunu hissetme, akademik kimliği güçlendirme gibi göstergelere değinilmektedir. Bilişsel bağlılıkta ise öz düzenleme yapabilme, amaç odaklı olma, değişime açık olma, yılmazlık düzeyinin güçlü olması, derin öğrenmelere yönelme gibi bilişsel durumlara yer verilmektedir (Gibbs & Poskitt, 2010).

Okulda yaşanan pozitif deneyimlerin özellikle ergenlik çağındaki bireylerin akademik öğrenmelerini zenginleştirdiğine, öğrencileri okul yaşantılarına daha fazla entegre ettiğine ve öğrencileri aktif öğrenen kişilere dönüştüklerine ilişkin çeşitli bulgulara araştırmalarda yer verilmektedir (Wang & Degol, 2014). Okulun ve öğretmenlerin nihai amaçları arasında ilk sıralarda öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal yönlerden gelişim göstermesine yardımcı olmak gelmektedir. Öğrencinin hem akademik yönden önemli başarılar ve ilerleme göstermesi hem de okula dayalı çeşitli bilgi-beceri edinmesi okulla kuracağı bağla oldukça yakından ilgili bir durumdur (Lee, 2014; Wang vd., 2018; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014). Öğrencinin okula yönelik geliştirdiği güçlü bağlılık toplumsal değerlerin öğrenilmesine, çeşitli beceri ve kazanımların elde edilmesine, sosyal ve kültürel sermayenin zenginleşmesine oldukça yüksek katkı

sunmaktadır (Wang & Holcombe, 2010). Özellikle, okul bağlılığı düşük ergen bireylerin okuldaki problemlerle baş etme konusunda ve bu problemlere çözüm üretme noktasında zorluk yaşadıkları (Wang & Fredericks, 2014) buna karşın okul bağlılığı güçlü ergenlerin okuldan bilişsel olarak kopma olasılıklarının düşüğü belirtilmektedir (Wang & Eccles, 2012). Ryan (2000), ergen bireylerin kendi akranları ile daha fazla zaman geçiriyor olmalarının okula ilişkin çeşitli normların kazanılmasında ve bireyin sosyalleşmesinde etki değeri yüksek bir faktör olduğunun altını çizmektedir. Okul normlarına uyum sağlayan öğrencilerinse okul bağlılıklarının daha yüksek olduğuna ilişkin çeşitli araştırma bulguları literatürde yer almaktadır (Fredricks, Blumfeld & Paris, 2004).

Son zamanlarda yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılık düzeyini etkileyen bazı faktörlere yer verilmektedir. Bu faktörler içinde, okulla bağlantılı olanlar arasında akademik başarı, öğretmen yetkinlikleri, aktif ve işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturma, okul-öğrenci etkileşimi, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları meydana getirme, gelecek hedefleri, okuldaki akran kültürü gibi pek çok etkenden söz edilmektedir (Almarghani & Mijatovic, 2017; Hu & Ching, 2012; Lynch, Lerner & Leventhal, 2013). Öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen okulla ilgili diğer faktörler arasında öğretmenlerin öğrenciye pozitif yaklaşımı ve onu değerli hissettirmesi, öğrencinin okulun önemli bir üyesi olduğu sezdirmesi ve diğer öğrenciler tarafından kabul edildiğini hissetmesi, bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi de yer almaktadır (Özkan, 2015). Öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen okul dışı faktörler arasında kişinin kendinden ve ailesinden de kaynaklı etkenlerin olduğu dile getirilmektedir. Öğrencinin kendinden kaynaklı etkenler arasında öz saygı, öğrenme kapasitesi, ilgi ve merak, bilişsel yetkinlik, çeşitli psikolojik nedenler, öğrenme güçlükleri, davranışsal problemler, akademik performans gibi faktörler sıralanmaktadır. Aileden kaynaklı faktörler içinde ise aile bağları, işsizlik, sosyoekonomik refah düzeyi ailevi gibi durumlara yer verilmektedir (Gibbs & Poskitt, 2010; Murray vd., 2004).

Literatürde, öğrencilerin okul bağlılıklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen pek çok faktöre yer verilmeyle beraber onların eğitimsel motivasyonlarının ve algıladıkları sosyal desteğin de okul bağlılığını etkilediği düşünülmektedir. Motivasyon, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme ve devam ettirmeyi kapsayan her türlü süreç için kullanılan genel bir terimdir (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bireyi motive eden faktörler genel olarak, içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin kendisinden kaynaklı olan, kendi istek ve iradesiyle bir işi veya faaliyeti yapmasına yardımcı olan ve bireyde içsel doyum sağlayan faktörler olarak düşünülebilir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise bireye bir iş yaptırmak veya bir konuda bireyi harekete geçirmek için başkaları tarafından sunulan hârici faktörlerdir (Santrock, 2018). Akademik ya da eğitimsel motivasyon ise öğrencinin öğrenmeye yönelik geliştirdiği içsel süreçleri ifade etmektedir (Rowell & Hong, 2013). Eğitimde motivasyon daha çok, öğrencileri belirli pedagojik hedeflere yöneltmekle ve onları bu sürece istekli hale getirmekle ilgilidir (Akbaba, 2006). Öğrencinin akademik mo-

tivasyonu okul ikliminden, öğretmenlerin tutum ve akademik iyimserliklerinden, aileden, akran gruplarından etkilenmektedir (Wang & Pomerantz, 2009).

Panisor, Duta ve Panisoara'ya (2015) ve Williams & Williams'a (2011) göre öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarını belirleyen beş ana faktörden bahsedilebilir. Bunlar sırasıyla öğrenciden, öğretmenden, içerikten, metottan ve çevreden kaynaklı faktörlerdir. Öğrenciden kaynaklı faktörler arasında öğrencinin çalışma alışkanlıkları ve zamanı, uzun vadeli eğitim planları, odağını ve enerjisini bir hedefte toplayabilmesi gibi etkenlerden söz edilmektedir. Öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterlikleri, öğretim niteliği ve kullandığı metotlar, bilimsel yetkinliği, öğrencilerle diyalogu, mesleki ve öğretme coşkusu gibi faktörlerin öğrenci motivasyonunu belirlediği dile getirilmektedir. İçerikte ise öğrencinin konuyu sahiplenmesi ve içselleştirmesi, öğrencinin yaşantı zenginliği ve deneyimi ile içeriğin örtüşmesi, etkin teknoloji kullanımı gibi bileşenler öğrenci motivasyonunu etkileyebilmektedir. Öğretim metotlarında farklı türden ve zenginleştirilmiş öğretim ilke ve tekniklerine sınıfta yer verme, objektif değerlendirme, öğrenciyi cesaretlendirme, deneyime dayalı öğretim, esnek öğrenmeye olanak verme, işbirliği içinde olma gibi faktörler sıralanmaktadır. Son olarak, çevrede takım çalışmaları, aile desteği, akran desteği, sosyal destek gibi etkenlerin öğrencinin eğitimsel motivasyonunu belirlediği dile getirilmektedir.

Sayılan bu faktörlerin her birinin kendine göre bir etki düzeyi olmakla beraber özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin okul yaşantıları ve eğitimsel motivasyonu üzerinde aileden, öğretmenden ve akrandan alınan sosyal desteğin önemine dikkat çeken araştırmalar söz konusudur (Cirik, 2015; Iglesia, Stover & Liporace, 2014). Cobb'a (1976) göre sosyal destek algısı, bireyin başkaları tarafından sevildiğine, kendisine önem verildiğine ve karşılıklı sorumlulukları bulunan bir sosyal ağın üyesi olduğuna ilişkin geliştirdiği bilinçtir (Akt. Bayram, 2016). Algılanan sosyal destek, kişinin hem destek algısıyla, hem de kabul edilme algısıyla ilişkilidir (Fellows, 2003). Akran grupları, uygun davranış şekillerini öğrenme ve sosyal destek alıp verme için önemli ortamlardır. Bu gruplar, gençlerin, kişiler arası ilişkileri ergenlikte kazanması ve öğrenmesi için önemlidir. Bireyler bir gruba dâhil olabildiği ölçüde, duygusal destek elde edebilmektedir. Ergenlik boyunca, ilişkilerde ve sosyal ortamlarda net değişimler meydana gelmektedir.

Destekçi olarak kabul edilen akran grubunun niteliğinin bireyin kendi hayatı üzerinde çeşitli etkileri söz konusudur. İstendik yönde ve olumlu davranış sergileyen akran gruplarıyla, örneğin başarı yönelimli arkadaşlarla birlikte olmak önemli bir niteliktir. Çünkü bu sosyal ağlar önemli kaynaklara ulaşım imkânı vermektedir. Bu da okula uyumu güçlendirmektedir ve akademik başarıya da katkı vermektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin aldıkları sosyal desteğin niteliği onların ileride nitelikli bir yetişkin olmalarında önemli katkı sunmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Bu bağlamda ele alındığında ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin sosyal desteği sadece arkadaşlarından alması beklenemez. Aynı zamanda bu bireyler öğretmenleri ve ailesinden de sosyal destek almaktadırlar. Öğretmenlerin ve ailenin vereceği

sosyal destek öğrencinin okulla olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ilişkisini etkilemektedir (Yıldırım, 2016).

Literatürde yapılan bazı araştırmalarda eğitimsel motivasyonun okul bağlılığını artırdığı (Atoum & Shalalfeh, 2018) ve eğitimsel motivasyonun düşmesiye öğrencilerin okul bağlılıklarının da düştüğü (Glass & Rose, 2008; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008) belirtilmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okul bağlılığı arasındaki korelasyona dair çeşitli çalışmalara da rastlanmaktadır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018; Mengi, 2011). Ancak eğitimsel motivasyonun ve sosyal desteğin bir arada okul bağlılığı ile olan ilişkisi ve yordama düzeyine dair çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın ortaya çıkmasındaki temel belirleyici durum olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal desteğin okul bağlılığını yordama düzeyini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlerine (cinsiyet, sınıf düzeyi) göre eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılık düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek, okul bağlılığını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına, uygulama sürecine, araştırma ile ilgili verilerin toplanmasına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkenlerini eğitimsel motivasyon ve sosyal destek oluştururken bağımlı değişkenini okul bağlılığı oluşturmaktadır. Bu çalışmada eğitimsel motivasyon, sosyal destek ve okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce merkezde öğrenim görmekte olan 826 lise öğrencisinden oluşmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce merkezde bulunan ortaöğretim kurumlarında 12.050 öğrenci bulunmaktadır. Bu nicelikteki bir evreni temsil için 373 kişi yetmekle (Büyüköztürk vd., 2012) beraber daha geniş bir temsil düzeyi için örneklem bü-

yüklüğü daha geniş aralıkta tutulmuştur. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcı grubun büyük kısmını Anadolu Lisesi kategorisinde bulunan okullarda öğrenim görmekte olan 419 öğrenci (% 50,7) oluşturmaktadır. Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 24,0'ünü (n=198), Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 12,8'ini (n=106) ve İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 12,5'ini (n=103) oluşturmaktadırlar. Örnekleme dokuzuncu sınıf öğrencisi 285 kişi (% 34,5), onuncu sınıf öğrencisi 237 kişi (% 28,7), on birinci sınıf öğrencisi 268 kişi (% 32,4) ve on ikinci sınıf öğrencisi 36 kişi (% 4,4) bulunmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında kız öğrenciler örneklemin % 58,7'sini (n=485) erkek öğrenciler ise % 41,3'ünü (n=341) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ): Eğitimsel Motivasyon Ölçeği'nin (EMÖ) orijinal versiyonu 1989 yılında Vallerand, Blais, Brière, ve Pelletier tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye Kara (2008) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar Çok sık: 5, Sık sık: 4, Ara sıra:3, Nadiren: 2 ve Hemen hemen hiç:1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçek orijinal versiyonu dört alt boyut içermektedir. Bunlar Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, *Motivasyonsuzluk*, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve İçsel Motivasyon boyutlarıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinde açıklanan toplam varyans oranı dört alt boyut için % 63.47 olarak hesap edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ise en az 0.35 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümünde alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 16'dır. Her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4'tür.

Ölçeğin Türkçe versiyonu için genel Cronbach's alpha değeri 0.84; birinci alt boyut için 0.79; ikinci alt boyut için 0.78; üçüncü alt boyut için 0.80; dördüncü alt boyut için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik düzeyini hesap etmek için Cronbach's alpha değerine bakılmıştır ve genel güvenilirlik katsayısı 0.64 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2011) 0.60-0.70 aralığındaki Cronbach's alpha değerinin yer aldığı ölçeklerin yeterli güvenilirlik düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin bu göstergelerine bakıldığında geçerlilik ve güvenilirlik şartlarını taşıdığı söylenebilir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R): **ASDÖ-R** öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmek için Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin en güncel hali ise yine Yıldırım (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin 2004'te yeniden gözden geçirilmiş versiyonu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 50 madde içermektedir. Ölçeğin alt boyutları *aileden alınan sosyal destek*, öğretmenlerden alınan sosyal destek ve *arkadaşlardan alınan sosyal destek* şeklindedir. ASDÖ'den altı çeşit puan elde edilmektedir. Bireyin beş alt ölçekten aldığı puanların toplamı ise, "Genel Sosyal Destek" puanını vermektedir. Puanın yüksekliği, yüksek sosyal destek düzeyine belirtmektedir. Ölçek üçlü derecelendirme biçiminde oldu-

bulmaktadır. (Hiç uygun değil=1, Kısmen uygun=2, Oldukça uygun=3) Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutuna ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık değeri tüm ölçek için 0.93'tür. Aileden alınan sosyal destek alt boyutu için 0.94, öğretmenlerden alınan sosyal destek alt boyutu için 0.93 ve arkadaşlardan alınan sosyal destek alt boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ): Öğrencinin Okula Bağlılık Ölçeği (Student Engagement Instrument) Appleton vd. (2006) tarafından geliştirilmiş ve Önen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğrencinin okula bilişsel ve psikolojik bağlılığını ölçmektedir. OBÖ'de, 4'lü Likert türü dereceleme kullanılmıştır ve 35 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği'nin, psikolojik ve bilişsel bağlılığın altı bileşenini ölçtüğü kabul edilmektedir. Hesaplanan uyum indeksleri (GFI=0.89-0.91, AGFI=0.88-0.90, CFI=0.89-0.94, RMSEA=0.029-0.037) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe formunda alt boyutlarının Cronbach's alpha değerleri 0.73 ile 0.85 arasında değişmektedir (Önen, 2014). Ölçeğin bu çalışma için genel güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına işlenmiş ve boş bırakılan hücrelere serilerin ortalaması atandıktan sonra analizler yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik dağılımlarına ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Normallik dağılımında $n > 50$ olduğu için Kolmogorov Smirnov testine bakılmış ve $p > 0.05$ olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümünün ise $\pm 1,96$ aralığında gerçekleştiği anlaşılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu iki bağımsız değişken arasındaki r değerinin $> .80$ olması halinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu çalışmada yer alan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerinin $.308$ olduğu görülmektedir. VIF değeri 5'ten küçük ve tolerans değeri $.20$ 'den büyüktür. Tüm bu göstergelere bakıldığında verinin normal dağılım içerisinde olduğu söylenebilir. Analizlerde öncelikle, eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı değişkenlerinin öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır ve bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. En sonda ise iki yordayıcı değişkenin bir yordanan (okul bağlılığı) değişken üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada, betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın test sonuçları $\alpha = 0.01$ veya $\alpha = 0.05$ hata düzeylerinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyon düzeylerine bakıldığında ortalamasının $\alpha = 2.87$ ($SS=0.52$) üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerden hareketle öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının cinsiyetleri yönünden farklılığına da bakılmış ve bu farka ilişkin değerler Tablo 1’de bağımsız gruplar t-testinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Eğitimsel motivasyonun öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Eğitimsel motivasyon	Kız	485	2.84	.48	824	2,327	0.02
	Erkek	341	2.92	.57			

Tablo 1’de yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimsel motivasyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(824) = 2,327; p < .05$]. Erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{(erkek)} = 2.92$) eğitimsel motivasyon düzeyleri kız öğrencilerden ($\bar{X}_{(kız)} = 2.84$) daha yüksektir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin genel ortalamasının $\bar{X} = 2.47$ ($SS=0.32$) düzeyinde olduğu ve bu değer in ortalamasının üstünde gerçekleştiği görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise aileden alınan sosyal desteğin $\bar{X} = 2.62$ ($SS=0.36$), arkadaştan alınan sosyal desteğin $\bar{X} = 2.56$ ($SS=0.39$), öğretmenden alından sosyal desteğin $\bar{X} = 2.23$ ($SS=0.49$) ortalama puanlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Algılanan sosyal desteğin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Aile Desteği	Kız	485	2.63	.35	824	1.280	0.20
	Erkek	341	2.60	.36			
Arkadaş Desteği	Kız	485	2.60	.39	824	3.386	0.00
	Erkek	341	2.51	.39			
Öğretmen Desteği	Kız	485	2.24	.49	824	0.915	0.78
	Erkek	341	2.23	.49			
Sosyal Destek (Genel)	Kız	485	2.49	.32	824	1.779	0,07
	Erkek	341	2.45	.33			

Tablo 2'ye göre öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin *aile desteği* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(824) = 1,280; p > .05$]. Öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin *arkadaş desteği* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$t(824) = 3,386; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{(kız)} = 2.60$) erkek öğrencilerin ortalamasına göre ($\bar{X}_{(erkek)} = 2.51$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin arkadaş desteğini daha fazla hissettikleri söylenebilir. Bunun yanında, öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin öğretmen desteği altı boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$t(824) = 0,915; p > .05$]. Sosyal desteğin genel toplam puanına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(824) = 1,779; p > .05$]. Tüm alt boyutlarda ve sosyal desteğin genel toplam puanında kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin genel ortalaması $\bar{X} = 3.12$ ($SS=0.49$) olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında psikolojik bağlılığın $\bar{X} = 2.99$ ($SS=0.60$) ve bilişsel bağlılığın $\bar{X} = 3.22$ ($SS=0.52$) düzeyinde hesaplandığı görülmektedir. Bu değerlerin ortalamasının üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bulgular ise tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul bağlılığının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyeti	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Psikolojik Bağlılık	Kız	485	2.95	.61	824	1,763	0.78
	Erkek	341	3.03	.58			
Bilişsel Bağlılık	Kız	485	3.24	.51	824	1,759	0.79
	Erkek	341	3.18	.53			
Okul Bağlılığı (Genel)	Kız	485	3.12	.49	824	.017	0.98
	Erkek	341	3.12	.49			

Öğrencilerin cinsiyetleriyle okul bağlılığının alt boyutlarından *psikolojik bağlılık* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(824) = 1,763; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman *psikolojik bağlılık* alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{(kız)} = 2.95$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{(erkek)} = 3.03$) düşük olduğu anlaşılmaktadır. Okul bağlılığının ikinci alt boyutu olan *bilişsel bağlılık* ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(824) = 1,759; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman *bilişsel bağlılık* alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}_{(kız)} = 3.24$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{(erkek)} = 3,18$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okul bağlılığının genel toplamına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulun-

mamaktadır [$t(824) = 0,017; p > 0,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kız öğrencilerin ortalamasıyla ($\bar{X}_{(kız)} = 3,12$) erkek öğrencilerin ortalamasınının ($\bar{X}_{(erkek)} = 3,12$) eşit olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının sınıf düzeyleri yönünden farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile eğitimsel motivasyonları arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	Sınıf seviyesi	n	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Eğitimsel Motivasyon	9. sınıf	285	2.85	.44	1,722	822	.574	2,075	0.10
	10. sınıf	237	2.92	.62					
	11. sınıf	268	2.88	.51					
	12. sınıf	36	2.71	.50					
	Toplam	826	2.87	.52					

Tablo 4'e göre öğrencilerin eğitimsel motivasyonları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(3, 822) = 2,075; p > .05$]. Ayrıca, aritmetik ortalamalara bakıldığında 10. sınıfların en yüksek ortalamaya ($\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2,92$), 12. sınıfların ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}_{(12.sınıf)} = 2,71$) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Aile Desteği	9. sınıf	285	2.66	.34	0,816	822	0,272	2,094	0,10	-
	10. sınıf	237	2.58	.38						
	11. sınıf	268	2.61	.38						
	12. sınıf	36	2.64	.26						
	Toplam	826	2.62	.36						
Akran Desteği	9. sınıf	285	2.57	.39	1,774	822	0,591	3,788	0,01	10 < 11
	10. sınıf	237	2.49	.41						
	11. sınıf	268	2.61	.39						
	12. sınıf	36	2.57	.29						
	Toplam	826	2.56	.39						

Tablo 5.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	\bar{X}	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Öğretmen Desteği	9. sınıf	285	2.26	.51						
	10. sınıf	237	2.22	.48		3				
	11. sınıf	268	2.22	.49	0,429	822	0,143	0,576	0,63	-
	12. sınıf	36	2.18	.49		825				
	Toplam	826	2.23	.49						
Sosyal Destek (Genel)	9. sınıf	285	2.50	.32						
	10. sınıf	237	2.44	.32		3				
	11. sınıf	268	2.48	.33	0,556	822	463,26	1,760	0,15	-
	12. sınıf	36	2.47	.25		825				
	Toplam	826	2.47	.32						

Tablo 5'e göre öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarından *aile desteği* ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$F(3, 822) = 2,094; p > .05$]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 9. sınıflarda ($\bar{X}_{(9.sınıf)} = 2.66$), en düşük ortalamanın ise 10. sınıflarda ($\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2.58$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarından öğretmen desteği arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$F(3, 822) = 0,576; p > .05$]. Aritmetik ortalamalar bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 9. sınıflarda ($\bar{X}_{(9.sınıf)} = 2.26$), en düşük ortalamanın ise 12. sınıflarda ($\bar{X}_{(12.sınıf)} = 2.18$) olduğu görülmektedir. Diğer bir alt boyut olan *akran desteği* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3, 822) = 3,788; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre 11. sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{(11.sınıf)} = 2.61$) ile 10. sınıf öğrencileri ($\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2.49$) arasında anlamlı bir fark vardır ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Sosyal desteğin genel toplamına bakıldığında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemektedir [$F(3, 822) = 1,760; p > .05$].

Tablo 6'da öğrencilerin okul bağlılıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri okul bağlılığının alt boyutlar arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Psikolojik Bağlılık	9. sınıf	285	3.05	.63	2,900	3	0,967	2,642	0,04	9>11
	10. sınıf	237	2.96	.59						
	11. sınıf	268	2.92	.58						
	12. sınıf	36	3.09	.60						
	Toplam	826	2.99	.60						
Bilişsel Bağlılık	9. sınıf	285	3.20	.52	0,518	3	0,173	0,628	0,59	-
	10. sınıf	237	3.24	.55						
	11. sınıf	268	3.19	.50						
	12. sınıf	36	3.28	.46						
	Toplam	826	3.21	.52						
Okul Bağlılığı (Genel)	9. sınıf	285	3.15	.50	1,065	3	0,355	1,455	0,22	-
	10. sınıf	237	3.11	.50						
	11. sınıf	268	3.07	.47						
	12. sınıf	36	3.20	.46						
	Toplam	826	3.12	.49						

Tablo 6'ya göre okul bağlılığının alt boyutlarından *psikolojik bağlılık* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 822) = 2,642; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre 9. Sınıf ($\bar{X}_{(9.sınıf)} = 3.05$) ve 11. sınıf ($\bar{X}_{(11.sınıf)} = 2,92$) öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ve 9. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları daha yüksektir. Okul bağlılığının ikinci alt boyutu olan *Bilişsel Bağlılık* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3, 822) = 0,628; p > .05$]. Okul bağlılığının genel toplamına bakıldığında da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık bulunmamaktadır [$F(3, 822) = 1,455; p > .05$].

Tablo 7'de eğitimsel motivasyonun ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul bağlılığını yordamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7.

Eğitimsel motivasyonun ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okula bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	.315	.111		2.827	.005	-	-
Eğitimsel Motivasyon	.071	.023	.076	3.033	.002	.105	.075
Sosyal Destek	1.050	.038	.691	27.698	.000	.695	.688
R=	.702	R ² =	.492				
F(2,283)=	398,968	p<	.01				

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığı zaman eğitimsel motivasyon ile okul bağlılığı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir korelasyon ($r=.105$) olduğu görülmektedir. Diğer değişken kontrol altına alındığında bu korelasyon değerinin $r=.075$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal destek ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir korelasyon ($r=.695$) söz konusudur. Diğer değişken kontrol altına alındığında bu korelasyon değerinin $r=.688$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Eğitimsel motivasyon ve sosyal desteğin bir arada okul bağlılığını anlamlı ve yüksek düzeyde açıkladığı görülmektedir ($R=.702$; $R^2=.492$; $p<0.01$). Her iki değişkenin birlikte, bağımlı değişken olan okul bağlılığındaki toplam varyansın %49'unu açıkladığı anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki göreceli önem sırası sosyal destek ve eğitimsel motivasyon şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okula bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul bağlılığını ne düzeyde yordadığını ortaya koymak araştırmanın diğer bir amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitimsel motivasyonları orta düzeyin üzerinde gerçekleşmiştir. Erten (2014) çalışmasında öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrenmeye ve akademik gelişim göstermeye dönük olmak, başarı odaklı bir okul hayatı içinde olmak öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarını artırmaktadır. Literatürde yapılan pek çok çalışmada akademik başarının eğitimsel motivasyonla pozitif ve anlamlı korelasyon içinde olduğunun altı çizilmektedir (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Schweinle & Helming, 2011). Eğitime ilişkin motivasyonu artıran veya azaltan farklı faktörlerden söz edilebilir. Bunlar arasında güçlü bir aile desteği, öğrenme merakı, akran grupları, öğrenilen bilgilerin işlevselliğine olan inanç, öğrenmeye yatkın bir kişilik yapısı gibi etkenler sıralanabilir (Tan, 2009). Fulton ve Turner (2008) ise öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının ailelerin öğrencileri öğrenme konusunda özerk bırakmaları ve onlara etkin rehberlikte bulunmaları ile yakından ve pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin eğitimsel motivasyonları cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) çalışmasında da benzer bulgular söz konusudur. Erkek öğrencilerin eğitimsel motivasyonları kız öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Karataş ve Erden'in (2014) çalışmasında erkek öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi kız öğrencilere göre yüksek bulunmuşken içsel motivasyon düzeyinde ise kız öğrencilerin

ortalamasının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Russilo ve Arias'ın (2004) araştırması, kız öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu ve başarısızlık durumunda daha fazla sorumluluk aldıklarını, öğrenme süreçlerinde daha coşkulu olduklarını belirtmektedir. Düşük akademik başarı gösteren erkek öğrencilerin eğitim motivasyonlarının da düşük olduğu ve bu durumun sınıf içinde istenmeyen davranışların daha sıklıkla görülmesine de zemin oluşturduğuna ilişkin araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Bugler, McGeown, Clair-Thompson, 2015). Öğrencilerin motivasyonları kişilik yapılarından, yeteneklerinden, etkili öğrenme ortamında bulunmalarından, aile desteğinden, öğretmen davranışlarından, kişisel hedeflere erişme çabalarından etkilenebilmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki erkek öğrencilerin akran gruplarının etkisiyle akademik çalışmalara gerekenden daha az önem vermeleri motivasyonlarını zaman zaman düşürebilmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ortalamasının üstünde saptanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında sosyal desteğin en fazla aileden, daha sonra arkadaştan, en son ise öğretmenden alındığı görülmektedir. Öğrenciler ailelerinden aldıkları desteği daha anlamlı ve işlevsel bulmaktadır. Çeşitli araştırmalar akademik başarı ile sosyal desteğin güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir (Yıldırım, 1999). Öğrencinin aile yapısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve eğitime bakış açıları, ailenin öğrencinin eğitimine rehberlik edebilme kapasitesi, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi pek çok ailevi faktörün aileden alınan sosyal desteği etkilediği düşünülmektedir. Ailenin sosyal destekte önemli bir kaynak olması, öğrencinin eğitiminde ailenin rolüne işaret etmekte ve özellikle anne-babalanın okul ortamına katılabilmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı, aile-okul ilişkilerinin daha da güçlü hale getirilmesine, eğitimde ortak anlayış ve işbirliği ortaya konulmasına ve ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda daha fazla sorumluluk almalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Akademik başarısı ile öne çıkan öğrencilerin hem öğretmenleri hem arkadaşları hem de aileleri tarafından kabul görmeleri ve desteklenmeleri daha yüksek olasılık içerisinde görülmektedir. Bu nitelikteki öğrenciye karşı olan yaklaşımlar ve kullanılan övgü içerikli sözlerin öğrencinin destek algısını ve güdülenme düzeyini artırdığı ileri sürülebilir. Bunun tam tersine ise akademik anlamda düşük performans gösteren öğrencilere yönelik kullanılan ilgisiz, yargılayıcı ve suçlayıcı üslubun ve kabul edilmediğine yönelik geliştirilen beden dilinin öğrencinin sosyal destek algısını düşürdüğü söylenebilir. Nitekim Kapıkıran ve Özgüngör (2009), Yıldırım ve Ergene de (2003) sosyal desteğin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu dile getirmektedir. Yapılan çeşitli alan araştırmaları anne-baba, öğretmen ve akran desteğinin özellikle risk grubunda bulunan, dezavantajlı öğrencilerin akademik yaşantılarının düzelmesinde ve başarılarının artmasında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir (Malecki & Demeray, 2006; Croninger & Lee, 2001). Sosyal desteğin yüksek olması öğrencilerin başarısızlık korkusu, öz yetersizlik, kendini olumsuz değerlendirme gibi çeşitli istenmeyen durumların da azalmasına pozitif katkı verdiğinin altı çizilmektedir (Kapıkıran, 1999).

Algılanan sosyal destek öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre sosyal desteği daha güçlü şekilde algılamaktadırlar. Sosyal desteğin alt boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre sadece akran desteğinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ve kız öğrencilerin akran desteği algısı daha yüksektir. Benzer bir bulgu Akkaya'nın (2011), Arıcıoğlu'nun (2008) ve Karataş'ın (2012) çalışmalarında da görülebilir. Ancak Aliyev ve Tunç (2017), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal desteğin erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Aile ve öğretmen desteği ise her ne kadar öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermese de kız öğrencilerin aile ve öğretmen desteğini daha çok hissettikleri ortalama puanlardan anlaşılmaktadır. Bu bulguları Karacabey'in (2012) çalışmasındaki bulgular da desteklemektedir. Ergenlik döneminde bireyler sosyal destek ihtiyaçlarını daha çok, akranlarından sağlamaktadırlar (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Ergenlik döneminde, bireyin aile ve öğretmenleri yerine kendine yaşitlarını daha yakın görmesi ve gündelik yaşamıyla ilgili paylaşımlarını yaşitları ile daha fazla yapmaları bu sosyal desteği diğerlerine göre daha çok öne çıkarmaktadır.

Sosyal desteğin ilk alt boyutu olan *aile desteği* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bunun yanında, ortaöğretimin ilk yıllarında aile desteğinin daha fazla hissedildiği aritmetik ortalamalardan anlaşılmaktadır. Açıköz'ün (2013) araştırmasında da benzer bulgulara yer verilmektedir. Aliyev ve Tunç'un (2017) ve Turgut'un (2015) bulgularında ise farklılık vardır ve sınıf düzeylerine göre aile desteği anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Karacabey de (2012) sınıf düzeylerine göre aile desteğinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ayrıca farklı çalışmalarda daha alt eğitim kademelerindeki (ortaokul) öğrencilerin üst kademelerdeki (ortaöğretim) öğrencilere göre algıladıkları aile desteği anlamlı şekilde farklılık gösterdiği yer almaktadır (Ulu, 2018). Ailesinden destek gören öğrencilerin okul yaşantısına daha kolay uyum sağladığı, okulda yaşanan sorunlara ilişkin kendini yalnız hissetmediği ve sorunlara çözüm bulma konusunda destek bulabildiği ileri sürülebilir. Ailenin, öğrenciyi sahiplenmesi ve her zaman yanında olduğunu hissettirmesi ise ayrıca aradaki güvenin artmasına da katkı sunmaktadır.

Algılanan sosyal desteğin ikinci alt boyutu olan *akran desteği* öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ünsar, Sadırlı, Doğan ve Zafer'in (2009) bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Karataş (2012) ise akran desteğinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Anlamlı farklılık 10 ve 11. sınıflar arasında ortaya çıkmaktadır ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin yoğun ve stresli sınav döneminin etkisiyle birbirleri ile daha dayanışmacı bir ilişki geliştirmek ve birbirlerine bu süreçte destek olmak istemeleri bu farkın kaynağını oluşturabilir. Ateş (2012), Kahriman (2003) ve Şencan (2009) yakın arkadaşı bulunan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algısının daha güçlü olduğunu dile getirmektedir. Ergenlik dönemindeki sosyal gelişim düşünüldüğünde öğrencilerin kendilerini anlayabilecekleri, çeşitli paylaşım ve etkileşimde bulunabilecekleri ve birbirlerine destek olabilecekleri yakın arkadaşlarının olmasının sosyal destek algısını pozitif etki-

lediği düşünülebilir. Özellikle ergenlik içerisinde yeteri kadar sosyal destek ve arkadaş dayanışması içerisinde olmayan bireylerin suça bulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Öğrencinin kendini dışlanan, arkadaşları veya çevresi tarafından istenmeyen biri olarak görmesinin önüne geçmek ve çeşitli istenmeyen durumlara bulaşmasını engellemek için özellikle nitelikli arkadaş desteğinin önemli olduğu görülmektedir.

Algılanan sosyal desteğin son alt boyutu olan öğretmen desteği, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında 9. sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ve sınıf düzeyi arttıkça öğretmenden alınan sosyal desteğin ortalama puanı da düşmektedir. Başka bir deyişle, bu yaş grubu öğrenciler tarafından ortaöğretim ilk yıllarında öğretmen desteği daha önemli kabul edilmektedir. Bu durum, ortaokuldan sonra daha zor bir eğitim kademesine yeni başlayan öğrencilerin bu akademik süreçte öğretmenlere daha çok ihtiyaç hissettiklerinden kaynaklı olabilir. Turgut'un (2015) ve Demirdüzen'in (2013) çalışmalarında da aynı yönde bulgular yer almaktadır. Algılanan sosyal desteğin geneline bakıldığında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalama puanlara bakıldığında algılanan sosyal desteğin sınıf düzeyi arttıkça düştüğü görülmektedir. Farklı bir deyişle, ortaöğretim öğrencileri bu eğitim kademesinin ilk yıllarında sosyal desteği daha fazla hissetmektedirler. Bu bulgu, Gündoğan'ın (2016) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Çalışkan'ın (2015) bulguları ise sınıf düzeyine göre algılanan sosyal desteğin farklılaştığını göstermektedir. Öğretim lideri olarak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda ve anlarda kendilerine profesyonel destek ve yardım sunmaları öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinin artmasına katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri dikkate alındığında, bu yetkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeyleri bağlamında işlevsel şekilde kullanmaları ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlara etkili-kalıcı çözüm üretmeleri de destek düzeyini arttıracaktır. Öğretmenlerin çeşitli vesileler ile öğrenciye sunacağı desteğin onların kendilerini değerli hissetmelerine olanak vereceği ve dışlama hislerini azaltacağı düşünülebilir. Özellikle risk grubunda yer alan, dezavantajlı konumda bulunan, suça bulaşma eğilimi güçlü ergen bireylere yönelik öğretmenlerin sunacağı sosyal desteğin aradaki bağı güçlendireceği ve öğrencinin daha istendik davranışlar sergilemesine katkı vereceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilişsel okul bağlılığı psikolojik okul bağlılığına göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum okulda daha çok, bilişsel aktivitelere yer verilmesiyle ve öğrencilerin de zamanlarının büyük bir kısmını bu aktivitelerle geçirmesiyle bağlantılı olabilir. Bilişsel bağlılık, öğrencinin okula yönelik psikolojik yatırımını, zor ve karmaşık konulara karşı gerek duyulan enerjiyi kullanmaya yönelik istekli oluşunu ve bu yönde göstereceği özeni işaret etmektedir (Arastaman, 2009). Akademik öğrenme odaklı davranış gösteren öğrencilerin okula bilişsel bağlılıklarının daha yüksek olması anlamlı görünmektedir. Sınıf içi etkinliklere, okuldaki akademik yaşantılara, öğrenme ortamlarına katılma konusunda isteksiz olan öğrencilerin ise bilişsel bağlılıklarının doğal olarak düşük çıkması beklen-

mektedir. Connel ve Wellborn (1991), bilişsel bağlılığı yüksek öğrencilerin zor olan konuları öğrenme konusunda daha istekli ve gayretli olduklarını, zorluklar karşısında yılmayan öğrenciler olduklarını belirtmektedir. Okul bağlılığı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Psikolojik bağlılık alt boyutunda erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksektir. Bilişsel bağlılık alt boyutunda ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Okul bağlılığın genelinde ise aritmetik ortalamaların kız ve erkek öğrenciler için eşit olduğu görülmektedir. Arastaman (2006), Mengi (2011), Kartal (2017) ve Turgut'un (2015) çalışmalarında ise okul bağlılığı düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir ve bu durumun kız öğrencilerin okul dışı öğrenme aktivitelerine daha çok katılım göstermeleriyle, kızların ve erkeklerin farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmeleriyle, okula uyum kapasitesi ile bağlantılı olduğu dile getirilmektedir. Livumbaze ve Achoka'nın (2017) bulguları ise erkek öğrencilerin okul bağlılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin okula psikolojik bağlılıkları anlamlı farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalama puanı dokuzuncu sınıf öğrencilerinde daha yüksektir. Bunun yanında bilişsel bağlılık alt boyutunda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık yoktur. Okul bağlılığının geneline bakıldığında ise aritmetik ortalama puanlarına göre en yüksek bağlılık düzeyi 12. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Bu bulgu Mengi'nin (2011) ve Bellici'nin (2015) bulgularıyla örtüşmemektedir ve alt sınıfların üst sınıflara göre okula daha güçlü bağlılık gösterdiği bu araştırmalarda dile getirilmiştir. Üst sınıflarda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin dört yıllık ortaöğretim hayatı içerisinde yaşadıkları çeşitli olumsuz deneyimlerin onların okul bağlılıklarını negatif etkilediği söylenebilir. Akademik beklentilerin ve başarının okul bağlılığını olumlu etkilediği dikkate alındığında okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarısı da düşük öğrenciler olduğu ileri sürülebilir. Okul bağlılığının öğrencilerin çeşitli kazanımlarına önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunların daha az olduğu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalarda yer almaktadır (Dottorer ve Lowe, 2011; Eades, 2014). Okul bağlılığı, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve gelecek hayallerini de olumlu şekilde etkilemektedir (Xerri, Radford ve Shacklock, 2018). Öğrencilerin kendilerini okuldaki süreçlere hazır ve istekli hissetmeleri, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak okula yakın görmeleri, okul içi-dışı faaliyetleri severek ve benimseyerek yapmaları da onların okul bağlılıklarını artırmaktadır (Bilge, Dost ve Çetin, 2014).

Eğitimsel motivasyon ile algılanan sosyal destek öğrencilerin okul bağlılıklarının önemli bir yordayıcısıdır. Eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça okul bağlılığının da arttığı görülmektedir. Green vd. (2012) akademik motivasyonun öğrencilerde öz düzenlemeyi, akademik performansları ve okul bağlılığını pozitif etkilediğini dile getirmektedir. Okula yönelik geliştirilen pozitif tutum ve güçlü bağlılık ise sınıf içi öğretim etkinliklerine, okul dışı öğrenmelere, suçtan kaçınmaya, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Mai, Yusuf ve Saleh (2015) akademik motivasyon ve yüksek düzeyde okul bağlılığının öğrencilerin başarıdan edindikleri tatmini yükselttiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının artması ve beraberinde sosyal desteklerinin güçlü olması öğrencilerin okul bağlılığını artırmaktadır. Bu durumun da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okuldan beklentilerini artıracak, onlarda başarı duygusunu geliştirecek, onları okulun önemli bir üyesi saydıracak etkinliklere ve fırsatlara yer verilmesi öğrencilerin okul bağlılığını artırabilir. Örneğin, okul yönetimi ve rehberlik servislerinin işbirliği ve planlaması ile öğrencilerin okul bağlılığını artıracak nitelikte sosyal destek grup çalışmaları yürütülebilir. Bu çalışmaların öğrencilerde hem akran desteği hem de öğretmen desteği algısını artıracığı düşünülmektedir. Okul bağlılığı artan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol alacağı beklenmektedir. Eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı arasında aracılık etkisine farklı çalışmalarda bakılabilir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerine uygun şekilde yapılmıştır. Farklı çalışmalarda nitel ve karma metotlara yer verilebilir.

References / Kaynakça

- Açıkgöz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkaya, Ç. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aliyev, R. & Tunç, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418.
- Almarghani, E., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 940-956. doi: 10.1080/13562517.2017.1319808.
- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.111.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

- Arıcıoğlu, A. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış*, 30, 1-16.
- Atoum, A., & Shalalfeh, M. (2018). Can academic motivation predicts school engagement? *CPQ Neurology and Psychology*, 1(3), 1-13
- Bayram, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-65.
- Bilge, F., Dost, M. & 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), 1709-1727.
- Bugler, M., McGeown, S., & Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. doi: 10.1080/01443410.2013.849325.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cirik, İ. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20(1-2), 232-242
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4),548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127.
- Çalışkan, E. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirdüzen, H. (2013). Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dottorer, A., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Youth Adolescence*, 40, 1649–1660.
- Eades, M. (2014). Social support, school engagement, and academic achievement in a sample of African American male high school students. (Unpublished Master Dissertation]. The University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Erten, İ. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 173-178. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.176.
- Fellows, M. (2003). An assessment of perceived social support and personal goal strivings in the context of adolescent resilience. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Fordham University, New York, USA.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Fulton, E., & Turner, L. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28(5), 521-534. doi: 10.1080/01443410701846119.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2012). *Psikolojiye giriş: Psikolojiye ve yaşam* (Gamze Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gibbs, R., & Posskit, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review*. New Zealand: Ministry of Education .
- Glass, R., & Rose, M. (2008). Tune out, turn off, drop out. *American Teacher*, 93(3), 8-21.
- Gömlüksiz, M., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 99-127.
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016.
- Gündoğan, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hu, Y., & Ching, G. (2012). Factors affecting student engagement: An analysis on how and why students learn. *Conference on Creative Education*, 989-992.
- Iglesia, G., Stover, J., & Liporace, M. F. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 637-649. doi:10.5964/ejop.v10i4.777.
- İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
- Kahriman, İ. (2003). Adölesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kapıkıran, Ş. (1999). Başarı korkusu ve başarısızlık korkusunun bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Doukuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* , 16, 21-30.
- Karababa, A., Oral, T. & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Karacabey, Ç. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek ile intihar olasılığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.

- Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 143, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469.
- Kartal, B. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlik. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-12. doi: 10.1002/ir.283.
- Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. doi: 10.1080/00220671.2013.807491 .
- Livumbaze, A., & Achoka, S. (2017). Analysing the effect of teaching/learning resources on students' academic achievement in public secondary schools, Hamisi Sub-County, Kenya. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 361-376. doi: 10.5281/zenodo.24416.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 6-19. doi: 10.1007/s10964-012-9833-0.
- Mai, M., Yusuf, M., & Saleh, M. (2015). Motivation and engagement as a predictor of students' science achievement satisfaction of Malaysian of secondary school students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2(4), 25-33.
- Malecki, C., & Demaray, M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375-395. doi: 10.1037/h0084129.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J., & Zyngier, D. (2004). *Student disengagement from primary schooling: A review of research and practice*. Melbourne: Monash University.
- Nayir, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research* , 71, 59-78.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarılma çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 221-234.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özkan, F. (2015). Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Panisora, G., Duta, N., & Panisora, I. (2015). The influence of reasons approving on student motivation for learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 1215-1222. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.382.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171. doi: 10.5330/PSC.n.2013-16.158.

- Russilo, M., & Arias, P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111. doi:10.1207/S15326985EP3502_4.
- Ryan, E., & Deci, M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santrock, J. (2018). *Eğitim psikolojisi* (Diğdem Müge Siyez, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schlechty, P. C. (2002). *Working on the work an action plan for teachers, principals and superintendents (1st ed.)*. San Fransisco, USA: Jossey Bass.
- Schweinle, A., & Helming, L. (2011). Success and motivation among college students. *Social Psychology of Education*, 14, 529-546. doi: 10.1007/s11218-011-9157-z.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. *Handbook of Research on Student Engagement* içinde (S. Christenson., A. Reschly, C. Wylie (eds) Boston: Springer.
- Şencan, B. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tan, Ş. (2009). Perceptions of students on factors in motivation to learn. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 155-167.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-32.
- Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulu, V. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, yaşam doyumu ve akademik öz yeterliliklerin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünsar, S., Kurt-Sadırlı, S., Demir, M., Zafer, R. & Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Wang, M., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *The Society for Research in Child Development*, 8(3), 37-143. doi: 10.1111/cdep.12073.
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Wang, M., Kiuru, N., Degol, J., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effect. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.06.003.
- Wang, Q., & Pomerantz, M. E. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development*, 80, 1271-1287.

- Wang, M., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209.
- Wonglorsachon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748 – 1755. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 104-122.
- Yıldırım, İ. (1999). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(9), 33-38.
- 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, 224- 234.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2016). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri . *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.
- Xerri, M., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589-605.

