

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-YAZMA MOTİVASYONUNDA
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM, AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ
OLUŞUN ROLÜ**

Doktora Tezi

KAYHAN BOZGÜN

**AMASYA
Nisan - 2021**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-YAZMA MOTİVASYONUNDA
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM, AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ
OLUŞUN ROLÜ**

**Hazırlayan
Kayhan BOZGÜN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

AMASYA-2021

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 30/04/2021

İmza

Kayhan BOZGÜN

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA-YAZMA MOTİVASYONUNDA SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM, AZİM VE OKULDA ÖZNEL İYİ OLUŞUN ROLÜ

Kayhan BOZGÜN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora, Nisan 2021

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Değişen dünya düzeni eğitimde yenileşme hareketlerini zorunlu kılmaktadır. İlkokul döneminde bilişsel gelişim odaklı eğitimle birlikte sosyal-duygusal gelişim, motivasyon, sorumluluk alma, kararlılık ve mutluluk gibi duygusal faktörlere de yer veren sorgulayıcı, yorumlayıcı eğitim öğretim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme süreci sadece bilişsel sürece değil, aynı zamanda motivasyon, mutluluk, sosyal-duygusal gelişim, azim gibi bazı duygusal faktörlere de bağlıdır. Bu araştırmada temel olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ile okulda öznel iyi oluşun aracılık rolünün incelenmesi ve bu değişkenlerin bazı demografik değişkenlere göre değişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir il merkezinin şehir merkezi, köy ve beldelerinde öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği ve Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının tamamı araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce başlangıç analizleri gerçekleştirilerek verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler ve kullanılan istatistiklerin varsayımları incelenmiştir. Hipotez ölçüm modeli ve aracılık rolünün belirlenmesi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile test edilmiştir. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden; sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla t-testi ve tek yönlü ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın temel amacına yönelik bulgulara göre sosyal-duygusal gelişim; okuma-yazma motivasyonu, azim ve okulda öznel iyi oluş ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkilidir. Azim ve okulda öznel iyi oluş da okuma-yazma motivasyonu ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkilidir. Sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracı rolü bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci amacının bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; okul öncesi eğitim alanların almayan öğrencilere göre; günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlara göre sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlardan okuma-yazma motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışmaya göre okuma-yazma motivasyonu üzerinde tam aracılık rolü ortaya çıkan azim ve okulda öznel iyi oluşa önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ortaya konan modele göre sosyal-duygusal gelişimi yüksek olduğu hâlde azim ve okulda öznel iyi oluşu düşük öğrencilerin okuma-yazma motivasyonu düşük olabilir. Kitap okuma düzeyi yüksek olan ve okul öncesi eğitimi alan ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal olarak gelişmiş, azim ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek oldukları göze çarpmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir: Okuma-yazma motivasyonu açısından sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşa ilkökul döneminden itibaren önem verilmelidir. İlkokul çocukları günlük kitap okumanın yararları hakkında bilgilendirilmelidir. Hazırlanabilecek sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş programları ilkökul öğrencilerinin bu alanlarda gelişimlerine rehberlik edeceğinden bu alanlarda kazanılan becerilerin okuma-yazma motivasyonunun gelişiminde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. İlkokul döneminde okuma-yazma motivasyonunu etkileyebilecek olan değişkenler dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, Sosyal-duygusal gelişim, Okuma-yazma motivasyonu, Azim, Okulda öznel iyi oluş, Yapısal eşitlik modeli.

ABSTRACT

THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT, GRIT, AND SUBJECTIVE WELL-BEING AT SCHOOL IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION ON READING AND WRITING

Kayhan BOZGÜN

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, Ph.D., April 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

The changing world order necessitates innovation movements in education. In the primary school period, interrogative and interpretative educational activities that include emotional factors such as social-emotional development, motivation, taking responsibility, having grit skills, and subjective well-being are needed. The learning process depends not only on the cognitive process but also on some emotional factors such as motivation, subjective well-being, social-emotional development, and grit. In this study, the mediating role of grit and subjective well-being in the school is aimed to examine in the relationship between social-emotional development reading-writing motivation of primary school fourth-grade students. In the sub-purpose, it is examined the changes of these variables according to some demographic variables.

The sample of the study where a correlational design was used consisted of 582 fourth-grade primary school students enrolled at the city center, villages, and neighborhoods of a province in the Central Black Sea Region in Turkey in the academic year of 2018-2019. Social-Emotional and Character Development Scale, Academic Grit Scale, Primary School Students Motivation Scale, and Subjective Well-Being at School Scale were used as data collection tools. All of the data collection tools used were adapted to Turkish by the researcher. Analysis of research data was carried out using SPSS 22 and LISREL 8.80 programs. Before analyzing the data, initial analyzes were carried out and the accuracy of the data, missing and outlier values and the assumptions of the statistics used were examined. The hypothesis measurement model and determination of mediating role were tested by Structural Equation Modeling (SEM). Among the descriptive statistics in order to determine the socio-demographic characteristics of the students; *t*-test and one-way ANOVA analyzes were used to examine the differences in social-emotional development, grit, and subjective well-being at school. In all statistical analyzes, .05 margin of error was accepted as the upper limit.

According to the findings for the main purpose of the research, social-emotional development is directly and positively related to reading-writing motivation, grit and subjective well-being at school. In addition, grit and subjective well-being at school are directly and positively related to reading-writing motivation. Grit and subjective well-being at school also have a full mediating role in the relationship between social-emotional development and reading-writing motivation. According to the findings of the sub-purpose of the research, it was determined that the students who did not receive pre-school education and those who read much daily compared to those who read a little or never daily, and female students to male students had higher levels of social-emotional development, grit, and subjective well-being at school. It has been observed that female students have higher levels of reading-writing motivation than male students and those who read much daily than those who read a little or never daily.

As a result, it is understood that grit and subjective well-being at school should be given importance, which has a full mediation role on reading-writing motivation. According to the model put forward, although social-emotional development is high, students with low grit and subjective well-being at school may have low reading-writing motivation. It is striking that primary school students with a high level of reading books and receiving pre-school education are socially-emotionally developed, have high grit and subjective well-being levels.

Based on research findings the following suggestions can be made: In terms of reading-writing motivation, importance should be given to social-emotional development, grit and subjective well-being at school starting from the primary school period. Primary school children should be informed about the benefits of daily reading. It can be said that social-emotional development, grit and subjective well-being at school programs, which can be prepared by taking into account the variables that may affect reading-writing motivation in primary school period, will play an important role in the development of reading-writing motivation with the development of primary school students in these areas. The variables that may affect the reading-writing motivation in primary school period should be taken into consideration.

Keywords: Primary school students, Social-emotional development, Reading-writing motivation, Academic grit, Subjective well-being at school, Structural equation model.

ÖNSÖZ

Öğrencilerin başarılarında başat etkisi olduğu düşünülen bilişsel gelişimin son yıllarda değişen paradigmlar sonucunda öğrencinin akademik başarısında ve gelişiminde tek başına bir anlam ifade etmediği anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak öğrencinin sosyal-duygusal gelişimine ve bu gelişim alanı ile ilişkili olan motivasyon, öz denetim, öz yeterlik, mutluluk ve benzeri değişkenlere araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından önem vermeye başlanmıştır. Gelişimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemden sonraki ilkökul döneminde öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin incelenmesi onları ileriki yaşlara hazırlamada rol oynayabilecektir. 21. yüzyıldaki teknolojik gelişmeler sonucunda okuma ve yazmaya daha az zaman ayrılabilir. “Okuma-yazma motivasyonunu artıran faktörler nelerdir?” sorusuyla yola çıkılan bu doktora tezinde öğrencinin okuma-yazma motivasyonu ile başta sosyal-duygusal gelişim olmak üzere azim ve okuldaki öznel iyi oluşlarının ilişkisi incelenmiştir. Okuma-yazma motivasyonu konusunda öğrenciler, öğretmenler ve ailelere kazandırılacak farkındalıklar yoluyla öğrencilerin okuma-yazma becerisine içsel motivasyon sağlamanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Tez yazım sürecinde, sorunları sabırla karşılayarak araştırmamın her aşamasında beni motive eden, yönlendiren, bilimsel açıklamalarıyla kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na;

Tez konusunu belirlemeden tezin tamamlanmasına kadar olan süreçte katkıları olan Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR ve Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ'a;

Bilimsel konularda fikirleri, yönlendirmeleri ve destekleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Kenan ÖZCAN, Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN ve Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR'e, çalışma arkadaşım Arş. Gör. Dr. Önder ERYILMAZ'a,

Ölçme araçlarının uyarlanmasında dil ve anlatım yönünden görüşlerini aldığım değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN, Öğr. Gör. Yasemin FIRAT ve Ali DURAN'a,

Veri toplama araçlarının uyarlanması sürecinde katkısı olan alan uzmanlarına, öğretmenlere ve ilköğretim öğrencilerine, derslerinden zaman ayırarak veri toplamama yardımcı olan değerli öğretmenlere ve bu çalışmanın verilerinin oluşmasını sağlayan değerli ilkökul öğrencilerine ve Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederim.

Son olarak, çalışma boyunca destekleri ve cesaretlendirmeleri için sevgili aileme ve arkadaşlarıma minnettarım.

Kayhan BOZGÜN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.5. Araştırmanın Varsayımları	13
1.6. Tanımlar	14

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Kuramsal Çerçeve	15
2.1.1. Motivasyon.....	15
2.1.1.1. İçsel, Dışsal ve Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	16
2.1.1.2. Okuma ve Yazma Motivasyonu	20
2.1.1.3. İlkokul Öğrencilerinde Okuma-Yazma Motivasyonunun Önemi	24
2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim	26
2.1.2.1. Sosyal Gelişim	26
2.1.2.2. Duygusal Gelişim	27
2.1.2.3. Sosyal-Duygusal Gelişim	29
2.1.2.4. Orta Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim (7-11 yaş)	33
2.1.2.5. İlkokul Öğrencilerinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi	36
2.1.3. Azim.....	38
2.1.3.1. İlkokul Öğrencilerinde Azimin Önemi.....	44
2.1.4. Okulda Öznel İyi Oluş	45

2.1.4.1. İyi Oluş.....	46
2.1.4.2. Öğrenci Öznel İyi Oluşu	50
2.1.4.3. Okulda Öznel İyi Oluş	51
2.1.4.4. Okul Memnuniyeti, Okulda Olumlu-Olumsuz Duygular	53
2.1.4.5. İlkokul Öğrencilerinde Okulda Öznel İyi Oluşun Önemi	54
2.1.5. Azim ve Öznel İyi Oluşun Motivasyona Etkisi.....	55
2.2. İlgili Araştırmalar.....	59
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	59
2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	65

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	69
3.1. Araştırma Modeli	69
3.2. Evren ve Örneklem.....	69
3.3. Verilerin Toplanması.....	73
3.3.1. Veri Toplama Araçları	73
3.3.2. Pilot Uygulama.....	77
3.3.3. Asıl Uygulama.....	79
3.4. Verilerin Analizi.....	80
3.5. Gizil Değişkenlerin Ölçüm Modelleri	83

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	86
4.1. Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki İlişki	86
4.1.1. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler	86
4.1.2. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi	89
4.1.3. Aracı Modelin Test Edilmesi.....	92
4.2. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular.....	97
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	97
4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	101

4.2.3. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	105
4.2.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	109
4.2.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular	114

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	119
5.1. Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki Korelasyonlara Yönelik Tartışma	119
5.2. Sosyal-Duygusal Gelişim ile Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Tartışma.....	121
5.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	123

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	129
6.1. Sonuçlar	129
6.2. Öneriler	132
KAYNAKÇA	136
EKLER	158
Ek 1. Veri Toplama Araçları	159
Ek 2. Ölçek Uyarlama İzinleri	164
Ek 3. Ölçme Araçlarının Doğrulanması	168
Ek 4. Ölçüm Modelinin Doğrulanması	176
Ek 5. Aracılık Testleri, <i>t</i> değerleri	178
Ek 6. Uygulama İzni	180

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Evreninde Yer Alan Okullar ve Öğrenciler.....	70
Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrencilerin Dağılımı.....	71
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 4. DFA Analizi Uyum İndeksi Değerleri.....	82
Tablo 5. DFA Analizi Sonucunda Ölçme Araçlarının Uyum İndeksleri.....	83
Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Gizil ve Gözlenen Değişkenler.....	84
Tablo 7. Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 8. Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri.....	91
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	97
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	98
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	99
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	100
Tablo 13. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	101
Tablo 14. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	102
Tablo 15. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	103
Tablo 16. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin <i>t</i> -testi Sonuçları.....	104
Tablo 17. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 18. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	106
Tablo 19. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	107

Tablo 20. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	108
Tablo 21. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	110
Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	111
Tablo 23. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	111
Tablo 24. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	112
Tablo 25. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	114
Tablo 26. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	115
Tablo 27. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	116
Tablo 28. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	117

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolüne ilişkin araştırma modeli.....	9
Şekil 2. Motivasyon türlerinin öz belirleme kuramına göre sınıflandırılması	19
Şekil 3. Sosyal-duygusal öğrenme programları çıktıları	32
Şekil 4. OECD'nin (2015) sosyal ve duygusal beceriler çerçevesi	32
Şekil 5. Azim ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki.....	43
Şekil 6. Motivasyon (performans) ve stres arasındaki ilişki (Goleman, 2006)	56
Şekil 7. Çalışma evreni ve örneklem ile ilgili bilgiler	71
Şekil 8. Ölçüm modeli - modifikasyonsuz	90
Şekil 9. Ölçüm modeli - modifikasyonlu	91
Şekil 10. Sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu yordamasına ilişkin model.....	92
Şekil 11. Dolaylı etki modeli.....	93
Şekil 12. Sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu azim ve öznel iyi oluş aracılığıyla yordamasına ilişkin yapısal model.....	94
Şekil 13. Sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu ilişkisinde tam aracılığı açıklayan model.....	95

KISALTMALAR DİZİNİ

- CASEL** : Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OKUYAY : Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu
SDÖ : Sosyal-Duygusal Öğrenme
TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UN : Birleşmiş Milletler
SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
YEM : Yapısal Eşitlik Modellemesi



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Günümüzde eğitim sistemi, öğrencilere sadece bilgiyi edinmek değil aynı zamanda bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilme becerisini de kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedefler ile öğrencilerin bilgiyi ezber yöntemiyle öğrenmesinin önüne geçilmek istenmektedir. Dördüncü sanayi devrimi ile birlikte alanyazına giren Eğitim 4.0 hareketine göre öğrenmede bilişsel gelişimin yanında bilişsel olmayan faktörlerin de etkili olması nedeniyle (Thomson ve diğerleri, 2018; Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2019), öğrenmenin anlamlı ve yaşantı ürünü olması sebebiyle öğrencilerin bu yaşantılara katılımını etkileyeceği düşünülen duygusal gelişim ile ilgili çalışmalar da yapılmaktadır.

Z kuşağındaki günümüz öğrencilerinin güncel eğitim sistemi ile yetiştirilmesine yönelik paradigmalarda teknolojik gelişmeler nedeniyle değişim zorunda olduğu görülmektedir. X ve Y kuşağına uygulanan eğitim modellerinin Z kuşağı için uygun olmadığı her geçen gün daha görünür hâle gelmektedir. Ünlü bilim felsefecisi Thomas Kuhn'un (2014) da ifade ettiği gibi; ilerlemek ve gelişmek için daha iyi bir durum ortaya çıktığında değişim olmalıdır. Eğitimin paradigmalardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Çünkü eğitimde yer almaya başlayan bilişsel esnekliğe göre Z kuşağı çocukları esnek öğrenme tercihlerine sahiptir. Grupla işbirliği içinde çalışmaya yatkın ve eğilimli olan bu çocuklar yeni bilgilere sınırsız erişime sahip oldukları için sınıf dışında da öğrenmelerini kontrol edip devam ettirebilmektedir. Bu bağlamda, onlar her yerde ve istedikleri zaman çalışabilme esnekliğini tercih etmektedirler (Lase, 2019).

Gelişen teknoloji, farklılaşan yaşam koşulları; sosyal ilişkileri, bireyin öğrenmesini, akademik başarısını ve benzeri durumları etkileyebilmektedir. Bu faktörler derinlemesine incelendiğinde her birinin bireyin yaşam doyumu ve duygu durumlarını etkileyen birer değişken oldukları göze çarpmaktadır. 11 Eylül 2001'de New York'taki Dünya Ticaret Merkezi ve Pentagon'daki terör saldırıları ile Eylül 2005'te Katrina ve Rita kasırgaları çocukların bu tür stresli olaylarla nasıl başa çıkacaklarına dair özel endişeleri ortaya çıkarmıştır (Santrock, 2018). Türkiye de 2000 yılından bu yana ekonomik kriz, çeşitli afetler, salgın hastalıklar, savaş gibi zorlukların olduğu dönemlerden geçmiştir.

Günümüzde yaşanan Covid-19 salgın süreci de çocukları benzer şekilde olumsuz etkileyebilmektedir. Covid-19 pandemi sürecinde öğrenciler, okuldan uzaklaşarak teknoloji vasıtasıyla evden eğitimine devam etmek durumunda kalmıştır (Özalkan, 2021). Bu durum öğrencilerde yeni düzene geçişte stres oluşturmaktadır (Ardis ve Aliza, 2021). Öğrencilerin pandemiden dolayı kısıtlı bir süreyle de olsa akranlarından uzaklaşması, dışarıya çıkmalarının yasaklanması, başta öznel iyi oluş düzeyleri olmak üzere sonraki süreçte sosyal-duygusal açıdan sorunlar doğurabilir ve bu sorunların etkileri uzun süre devam edebilir. Bu pandemi döneminde kaygı ve güvensizlikten dolayı sosyal ilişkilere mesafe konulması (Van Bavel ve diğerleri, 2020), sosyal-duygusal gelişimin olumsuz etkileneceğini düşündürmektedir. Çünkü salgın dönemleri, bireylerin içe kapanma ve dış dünyası ile çevresi arasına mesafe koyma düzeyini artırmaktadır (Thornhill ve Corey, 2014). Bu tür kriz dönemlerinde öğrencinin öznel iyi oluşu, olumsuz duygular ile başa çıkmalarını sağlayabildiğinden dolayı yaşam kalitesini yüksek tutmak, oluşabilecek ruhsal problemler ve motivasyon kayıplarını en aza indirmek için önemlidir. Bu dönemler psikolojik açıdan bir hazır oluşu da gerektirmektedir. Psikolojisini kontrol edebilen, duygularını yönetebilen ve olumsuz duygu durumlarını en aza indirebilen bireyler bu süreci daha rahat atlatabilmektedir (Taylor, 2019). Olumsuz duygular azaltılmadan her geçen gün sorunların birikmesi bireyin başta ruh hâli olmak üzere bilişsel, duygusal gelişimine ve mutluluğuna zarar verebilir.

Dünya mutluluk raporuna göre eğitimde ön sıralarda yer alan Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ülkelerinde görülen ortak özellik, ülkede yaşayan mutlu birey sayısının nicelik olarak fazla olmasıdır (Helliwell, Huang ve Wang, 2019). Bu ülkelerdeki eğitim sistemlerinde, öğrencilerin başarılı olmalarının yanında mutlulukları göz önünde bulundurulmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) temel olarak okuma, matematik ve fen alanlarında ölçümler yapmasının yanında öznel iyi oluş ve mutluluk ile ilgili istatistikleri tutması, öğrencilerin bilişsel gelişimleri yanında duygusal gelişimlerinin de önemsendiğini göstermektedir (OECD, 2019). Türkiye'de Milli Eğitim

Bakanlığının [MEB] yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonunun (MEB, 2018a) temel felsefesini “Mutlu çocuklar, güçlü Türkiye” oluşturmaktadır. OECD ülkelerinin bir araya gelerek oluşturdukları 2030 Eğitimin Geleceği ve Beceriler Platformunda, öğrencilerin iyi oluşlarının gelecekte daha çok önem kazanacağı belirtilerek öğrencilerin mutlu olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (OECD, 2018).

MEB mevcut sistemle devam edildiğinde öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerine odaklanılacağını; sosyal-duygusal gelişim gibi diğer yeterlik alanlarının yetersiz kalacağını ifade etmektedir. Bu sorunun çözümü olarak, 2023 Eğitim Vizyonu raporunda sosyal-duygusal beceriler ile donatılmış bireylere ihtiyaç duyulduğu açıklanmaktadır (MEB, 2018a). Aynı raporda, öğrenci başarı izleme araştırmaları yapılarak müfredatın öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre düzenlenmesinin gerekliliği de ifade edilmektedir. OECD'nin (2018) Eğitimin Geleceği ve Beceriler Platformunda dile getirilen görüşlere göre 21. yüzyıl becerileri ile donatılan mutlu bireylerin yetiştirileceği eğitim modellerine dönüşüm sinyallerinin verildiği görülmektedir.

Yeni yüzyıl becerileri olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinden olan girişimci, yaratıcı, meraklı olma; sözlü ve yazılı iletişime önem verme ve işbirlikli çalışmaya yatkın olma gibi beceriler (Wagner, 2008), çağdaş eğitim anlayışı içerisine adapte edilmek istenmektedir. Bununla birlikte okullar, müfredatlarına ve sınıfa azim odaklı değerlendirme ve uygulamaları eklemektedir (Hoerr, 2013). İş dünyasında, eğitimde, toplumda, insanın olduğu her yerde iletişim becerileri güçlü, duygusal zekâsı yüksek, kararlılık becerisi olan, azimli, sorumluluk alabilen mutlu bireyler, yöneticiler, eğitimciler ve çalışanların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018a; TÜSİAD, 2019).

Güncel eğitim sistemi ile birçok ülkenin eğitimde hedeflediği başarıyı nasıl yakalayabileceği ve başarıya ulaşmada bireyin ne tür özelliklere sahip olması gerektiği, ilgi duyulmaya devam edilen konular arasında yer almaktadır. Son zamanlarda üzerinde sıklıkla durulan konular arasında sosyal-duygusal gelişim (Ji, DuBois ve Flay, 2013), azim (Heckman ve Rubinstein, 2001; Hoerr, 2013; O'Neal, Boyars ve Riley, 2019) ve mutluluk (Askill-Williams, Dix, Lawson ve Slee, 2013) gibi duygusal faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda çocukların sadece bilişsel, akademik ve dilsel gelişimlerine ağırlık verildiği; sosyal-duygusal yeterliklerine gerekli önemin verilmediği ifade edilmektedir (Russell, Lee, Spieker ve Oxford, 2016).

Dünyada değişen trendlere bağlı olarak sosyal-duygusal öğrenme ile birlikte çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin önemi ortaya çıkmıştır (Ji ve diğerleri, 2013).

Bireylerin sosyal-duygusal becerileri kazanarak bu becerileri kullanmaları, onların sosyal-duygusal olarak geliştiklerinin göstergesi olabilmektedir. Sosyal-duygusal gelişimin; öznel iyi oluş, öğrenmeden alınan keyif, motivasyon ve benzeri değişkenlerle ilişkisi bulunduğu için okul öncesi dönemden itibaren bu becerilerin kazandırılması önemlidir (Kluczniok, Anders, Sechtig ve Rossbach, 2016; Evans-Whipp, Mundy, Canterford ve Patton, 2017). Daniel Goleman zekânın, başarının salt yordayıcısı olmadığını ileri sürerek, başarı için öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanmaları gerektiğini ifade etmektedir (Norris, 2003). Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile birlikte dikkat ve azimin bir göstergesi olan sorumluluk becerileri (Karatay, Timur ve Timur, 2015) gibi zekâ dışı faktörlerinin gelişimine önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencinin akademik başarısı ile birlikte sosyal-duygusal özellikleri, azimi ve mutluluğunun bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle öğrenme işini daha zevkli bir faaliyet hâline getirmek için öğrencinin öznel olarak iyi, azimli, inançlı, kararlı, sosyal-duygusal olarak gelişmiş olması gerekmektedir (Göçer, 2014; Katrancı, 2015; O'Neal ve diğerleri, 2019).

Öğrenme sürecinde okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil becerileri önemli yer tutmaktadır. Okuma ve yazma, alışkanlığı zor kazanılan iki dil becerisidir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Öğrenciler okuma-yazmayı ilkökul birinci sınıfta öğrenmelerine karşın, okuduğunu anlamada, yazıya veya başkalarına aktarmada başarısız olarak yaşantı ürünü ve kalıcı olmayan bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Okuma ve yazma alışkanlığı geliştiren ve bu iki beceriye ilişkin yüksek düzeyde motivasyonu olan öğrencilerin daha başarılı olabildiği görülmektedir. Çünkü okuma-yazma alışkanlığı kazanımı ilgi, istek ve çalışma azmi gerektiren bir beceridir (Göçer, 2014; Katrancı, 2015).

Okuma ve yazma becerisi bireyin hayatının her alanında yararlanabileceği becerilerdir. Bireyin kalıcı öğrenmeleri, okuduklarını yorumlaması, okuduklarından notlar çıkararak yazıya dökmesi öğrenme eylemine ilişkin motivasyonu ile ilişkilendirilebilmektedir (Fellows, 1994). İlkokul birinci sınıftan başlayarak edinilen okuma ve yazma becerileri, Türkçeyi kullanmayı kolaylaştırabilmekte ancak okuduğunu anlamayı ve yazdığını öğrenmeyi tam olarak sağlamayabilmektedir. Okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya yönelik olarak okuma becerisi, yazma eylemleri (not tutma, özetleme ve benzeri) ile ilişkilendirildiğinde öğrenmede birlikte kullanılan iki dil becerisidir. Yazma becerisi kullanıldıkça kalıcı öğrenmelerin de arttığı bilinmektedir (Fellows, 1994). Okuma ve yazma faaliyetlerine istek oldukça öğrenme işi daha zevkli hâle gelebilmekte, dolayısıyla gönüllü öğrenme faaliyeti gerçekleştirilebilmektedir (Sekman, 2011).

Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen eğitim reformları ile umut verici gelişmelerin olduğu görülmektedir. 2018 PISA testi sonuçlarında Türkiye fen, okuma ve matematik alanının tümünde puanını artırmıştır (MEB, 2019). 2018 yılına kadar Türkiye, diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında PISA testinin okuma alanında puanını artırmaya rağmen genel ortalamasının altında kalmıştır (OECD, 2019). MEB (2019) dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin %40’ının okuduğunu anlamadığı, %60’ının dört işlem becerilerini kullanamadığı yönünde bulgular elde etmiştir. Bu bulgular ışığında akla şu sorular gelebilir: “Okuma becerileri doğru ve etkili bir şekilde kazandırılmakta mıdır?”, “Okuduğunu anlama, okudukları ile ilgili yorumlar yapmayı etkileyen faktörler var mıdır, varsa nelerdir?”, “Duygusal ve bilişsel yönden önemli bir öğrenme aracı olan okuma-yazma eylemine motivasyon sağlayan faktörler nelerdir?” bu sorulara cevaben yapılması gerekenin öncelikle okuma-yazma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması, bir alışkanlık haline getirilmesinin sağlanması ve okuma ve yazma motivasyonu yüksek bireyler yetiştirilmesi olduğu ileri sürülebilir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte son yıllarda öğretmenler, verdikleri ödevlerde öğrencilerin okuma ve araştırma yapmadan internetten kopyala yapıştır yöntemi ile hazır bilgiyi kopyalayarak ödevlerini yapmış gibi görünmelerinden yakınmaktadırlar. Hatta ödevi el yazısını şart koşmadan basılı formatta getirebilme seçeneği sunulduğunda birçok öğrencinin el ile yazmadan hazır bilgiyi çıktı şeklinde sınıfa getirdiği öğretmenler tarafından dile getirilmektedir (Ersoy ve Anagün, 2009). Bu durum, öğrenmenin yaşantı ürünü olmasını engelleyebilecek bir sorundur. Ayrıca okuma ve yazmaya yönelik motivasyona zarar verebilmesi bakımından endişe vericidir. Bu soruna neden olabilecek faktörler; isteksizlik, sorumluluk almaktan kaçınma, mutlu olmama, hazır ve kolay bilgiye eğilim ve benzeri olabilir.

Okuma ve yazma becerileri, bütün öğrenciler tarafından kazanılması gerekli olan becerilerdir. Öğrenme sürecinde bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve motivasyona dayalı bir etkinlik olmasına rağmen okumanın yapılan çalışmalarda sadece bilişsel yönünün incelendiği görülmektedir (Yıldız, 2010). Bilgi ediniminde çoğunlukla kullanılan bir beceri olan okuma faaliyetini gerçekleştirirken birey, okuduğunu hafızasında yer edecek şekilde anlamlandırmalıdır. Özellikle öğrenme işini daha zevkli bir faaliyet hâline getirmek için okuduğunu anlaması gerekmektedir. Öğrencinin o anda hazır bulunuşluğu, iyi oluşu, duygusal açıdan motive oluşu, inançlı, kararlı ve istekli oluşu okuduğunu anlamada etkili olmaktadır (Göçer, 2014; Katrancı, 2015). Bireyin bilgi ediniminde kullanılan bir beceri olan okuma faaliyetini gerçekleştirirken ve okumaya göre daha fazla içsel bir istek

gerektiren yazma becerisini etkili kullanabilmesi için içsel motivasyona sahip olması gerekmektedir (Göçer, 2014; Katrancı, 2015; Yıldız, 2010).

Öğrencilerin motivasyonlarını artıran unsurlar üzerinde çalışan Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly (2007) tarafından azimli olmanın akademik başarıyı yordadığının tespit edilmesi öğrencilerin içsel motivasyonlarında azim ve çabanın önemini göstermektedir. Ülkemizde öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında 2005 yılında “tutum” ve “değerler” olarak bulunan iki öğrenme alanına 2013 yılı öğretim programında motivasyon ve sorumluluğun eklenmesi (Karatay ve diğerleri, 2015), motive olmadan ve sorumluluk almadan kalıcı öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini düşündürmektedir. Öğrenciden beklenen ise derslerine ve okula karşı sorumlu olmasıdır. Öğrenci özellikle öğrenme sürecinde içsel motivasyona sahip olmalıdır. Çünkü öğrenme ihtiyacı hissetmesinde içgüdülerini harekete geçiren içsel motivasyon etkili olmaktadır.

Sosyal-duygusal becerileri gelişmiş öğrencilerin azimlerinin de gelişmiş olduğu (O'Neal ve diğerleri, 2019) ortaya çıktığı için öğrencinin başarısında ve ilgisinin tutarlı olmasında azimin önemli olduğu görülmektedir (Elias ve Haynes, 2008). Mantıksal zekâ (IQ), yaşamın getirebileceklerine karşı dayanıklı olmayı, sorunları çözmeyi tam olarak sağlayamamaktadır. Okullar da akademik becerilere ve başarıya odaklanarak öğrencilerin gelişiminde önemli rolü olan sosyal-duygusal zekâyı göz ardı edebilmektedir. Bazı insanların mantıksal zekâsı düşük olmasına rağmen başarılı olmalarının sebebi duygusal zekâlarının yüksek olmasıdır (Goleman, 2012). Yani birey zeki ama başarısızsa akademik zekâsı yüksek, duygusal zekâsı düşük olabilir. Daniel Goleman da “Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?” kitabında, zekânın başarının gerçek bir doğrusal açıklayıcısı olmadığını; başarı için öğrencilerde sosyal-duygusal öğrenmelerin gerekliliğini ifade etmiştir (Norris, 2003).

Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile birlikte motivasyon, dikkat ve azimin bir göstergesi olan sorumluluk becerileri (Karatay ve diğerleri, 2015) gibi zekâ dışı faktörlerin gelişimine de önem verilmesi gerekmektedir. Sorumluluk olarak belirtilen öğrenme alanının aslında azim, çaba ve görevi tamamlama becerisi olduğu söylenebilir. Azim, kavram olarak motivasyonun teorik açıklamasında olduğu gibi aşırı istek ve görevi sürdürme ve tamamlama inancı olarak tanımlandığı için motivasyon ile ilişkilidir (Duckworth ve diğerleri, 2007).

Farklı çalışmalarda başarı için empati, duyguları ifade etme ve anlatım, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme,

saygı, sevecenlik, sebat (azim) ve nezaket gibi duygusal niteliklerin gerekli olduğu belirlenmiştir (Shapiro, 2004; Uşaklı, 2017). Bu nitelikler arasında yer alan sebatlı olma yani azimli olabilmek, içsel bir motivasyonun yanında psikolojik açıdan da iyi olmayı gerektirir (Bayraktutar, 2012). Öznel iyi oluşu yüksek bir öğrencinin yaptığı işten, sürdürdüğü görevden doyum alacağı ve böylece başarıya ulaşacağı söylenebilir. Falecki (2015), öğrencinin öznel iyi oluşunu; sürekli pozitif olmak, sosyal ilişkilerinden doyum almak, yüksek düzeyde azim göstermek, maksimum potansiyelini kullanmak olarak açıklamaktadır. Öznel iyi oluşun öğrenci için önemini açıklayan bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi sosyal-duygusal olarak gelişmiş, azimli ve sürekli istekli olmasını sağlayan içsel motivasyonlu öğrencilerin okuma-yazma motivasyonlarının daha yüksek olabileceği sonucu çıkarılabilmektedir. Buna göre öğrencinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal özelliklerinin, motivasyonunun, aziminin ve mutluluğunun bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okuma ve yazmayı etkileyebileceği düşünülen duyuşsal faktörlerin okuma-yazma motivasyonu üzerindeki yordayıcı rolünü belirleyebilmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle okuma ve yazma ile ilgili alanyazın incelemesinde okuma ve yazmada motivasyon, çaba ve duygu durumlarının etkili olduğu fark edilmiş ve bu doğrultuda araştırmaya ilişkin düşünceler olgunlaşmıştır. Bu bağlamda, okuma ve yazma motivasyonu ile ilişkili sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş gibi duyuşsal faktörlere göre araştırmanın amacı belirlenmiştir.

Türkiye, PISA'da fen, matematik ve okuma alanında puanını artırmaya rağmen genel ortalamanın altında sonuçlar almıştır (OECD, 2019). MEB'in (2019) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yanında öğrenmeye yönelik motivasyonları incelenerek motivasyonun akademik başarıda önemli olduğu ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu nedenle bu çalışmada okuma-yazma eylemine bilişsel gelişimin dışında duygusal faktörlerin bir etkisi ortaya konulmak istenmiştir.

Temel düzeyde okuryazar (ilk okuma ve yazmayı kazanmış) olmak, her okunan ya da yazılan metnin iyi bir şekilde anlaşılması ve öğrenilmiş olduğunu göstermemektedir. Okuma-yazma bu yönüyle sadece bilişsel süreçlerden oluşmayıp (Mata, 2011; Yıldız, 2010); okuduğunu anlamada, yorumlamada, yazarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle

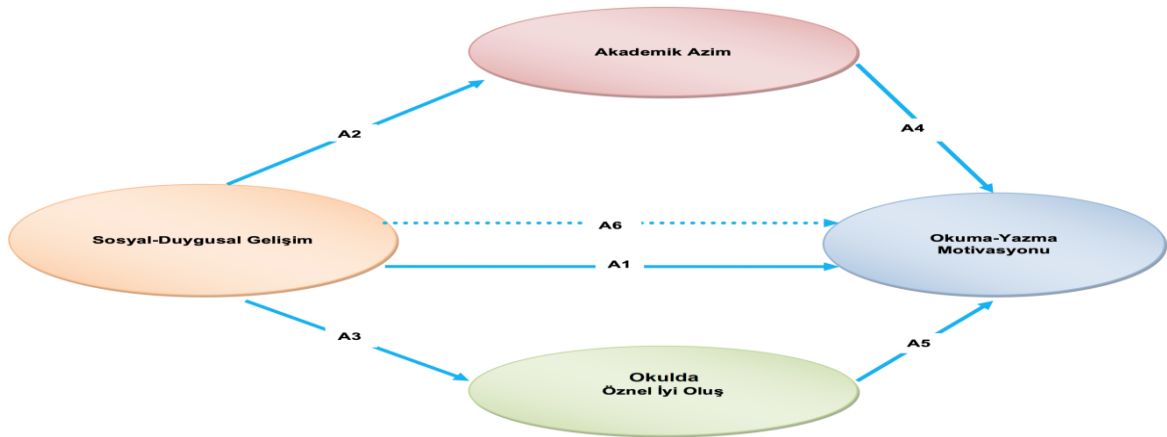
getirmede, yazarken özen göstermede rol oynayan okuma-yazma motivasyonu ile de ilişkilidir. Bu doğrultuda, öğrenci motivasyonunun ilkökul düzeyinde incelendiği en önemli alanlardan biri olan okuma-yazma motivasyonunun (Guay, Marsh, Dowson ve Larose, 2005); sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluş gibi duygusal değişkenlerle incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenmeleri arttıkça öznel iyi oluş ve motivasyonlarının da arttığı (Hallam, 2009; Klucznik ve diğerleri, 2016); öznel iyi oluş, azim ve sosyal-duygusal gelişimleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Banerjee, McLaughlin, Cotney, Roberts ve Peereboom, 2016; Mayr ve Ulich, 2009). O'Neal ve diğerleri (2019), ilkökul öğrencilerinin azimlerinin arttıkça okuma-yazma motivasyonlarının arttığını, sosyal-duygusal beceriler ile okuryazarlık arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Sosyal-duygusal gelişim, azim, öznel iyi oluş ve motivasyon arasındaki ilişkinin ayrı incelendiği çalışmalar (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003; Baytemir, 2016; Gilman ve Huebner, 2006; Kabakçı ve Totan, 2013; Magnano, Craparo ve Paolillo, 2016; Martin ve Marsh, 2006; Suldo ve Huebner, 2006; Yıldız, 2010) bulunmasına rağmen sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonunun birlikte kullanıldığı çalışmaların (O'Neal ve diğerleri, 2019) alanyazındaki sınırlılığı göze çarpmaktadır. Azim ile ilgili çalışmalar Angela Lee Duckworth tarafından 2007 yılında yoğunlaşmaya başlamış ancak azim becerisini ilkökul düzeyinde inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Bu gerekçeden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışma ile ilkökul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonları ile sosyal-duygusal gelişimleri, azim ve öznel iyi oluşlarının bir ilişkisinin olup olmadığı ile ilgili bir inceleme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın birinci amacı; ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Sosyal-duygusal gelişim, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamakta mıdır?
2. Sosyal-duygusal gelişim, azimi doğrudan yordamakta mıdır?
3. Sosyal-duygusal gelişim, okulda öznel iyi oluşu doğrudan yordamakta mıdır?
4. Azim, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamakta mıdır?
5. Okulda öznel iyi oluş, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamakta mıdır?

6. Sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş aracılığıyla okuma-yazma motivasyonunu dolaylı olarak yordamakta mıdır?



Şekil 1. Sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolüne ilişkin araştırma modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi, alanyazındaki çalışmalardan yola çıkılarak sosyal-duygusal gelişimin azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu ile; azim ve okulda öznel iyi oluşun da okuma-yazma motivasyonu ile ilişkili olacağı öngörülmektedir. Bu kapsamda, bağımsız değişken olan sosyal-duygusal gelişim ile bağımlı değişken olan okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide, okuma-yazma motivasyonu ile ilişkili olduğu alanyazındaki çalışmalarla bilinen azim ve öznel iyi oluşun aracılığına ilişkin teorik bir model öne sürülmüştür.

Sosyal-duygusal gelişim, öznel iyi oluş, azim ve motivasyonu etkileyen ve bu değişkenleri duygusal olarak da içinde barındıran bir yapı niteliğinde (Goleman, 2012) olduğu için bağımsız yordayan değişken olarak araştırma modelinde yer almıştır. Azim ve okulda öznel iyi oluş, teorik ve kavramsal taramalar yapıldıktan sonra sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasında aracı değişkenler olarak tercih edilmiştir. Motivasyonun en çok ilişkili olduğu yapılar (Bolat, 2017; Garcia, 1995; Gutman ve Schoon, 2013; Kurnaz, 2019; Yılmaz ve Çavaş, 2007) incelendiğinde de mutluluk ve azim kavramları öne çıkmaktadır.

Azim, bir işi kararlılıkla sürdürme ve devam ederek tamamlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Duckworth ve diğerleri, 2007). Öznel iyi oluş bilişsel yönden yaptığı işten doyum almayı sağlayan yaşam doyumuna ve duygusal yönden olumlu duygulara sahip olmaktır (Diener, 1984). Motivasyon ise organizmayı belli bir eyleme sürükleyen itici

güç ve ruhsal-fiziksel etkinliklerdir (Budak, 2016). Bu nedenle araştırma modelinde motivasyon ile ilişkili olan azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolü incelenmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin gelişiminde, başarısında öğrencinin birçok becerisinde ve duygusal sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öznel iyi oluş ile ilgili araştırmalar sıklıkla devam ederken, okul boyutunun ihmal edilebildiği görülmektedir. Bu nedenle okulda öznel iyi oluş ile öğrencilerin okulda öğretmen, akranları, okula yönelik tutumu hakkında fikir elde etmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri ve okuma-yazma motivasyonları okulda da geliştiği için okulda öznel iyi oluş ile bu faktörlerin ilişkisinin incelenmesi önemlidir. Öğrencilerin okuldaki sınavlar, ödevler ve dersler ile ilgili görevleri de not alırken etkili olan okuma-yazma motivasyonlarında rolü bulunan değişkenlerin belirlenmesi bu faaliyetleri başarı ile gerçekleştirmede önemli roller oynayabilmektedir.

Sosyal-duygusal gelişimin kızlar ve erkeklerde ayrıştığı; okul öncesi eğitimin ve aile yapısının bu gelişim alanında çok önemli olduğu görülmüştür (Kagıtcıbası, 2007; Mayr ve Ulich, 2009; Santrock, 2018). Azim de cinsiyete, yaşa ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre değişkenlik gösterebilen bir beceridir (Duckworth ve diğerleri, 2007; Kluczniok ve diğerleri, 2016). Alanyazında azimin ilkökul düzeyinde okul öncesi eğitimi alma ve kitap okumaya göre değişimini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Guthrie (2004), ilkökul çocuklarında okumaya yönelik içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ekonomik düzey ve etnik köken gibi demografik değişkenlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular; okul öncesi eğitim almanın, kitap okumanın, cinsiyetin, yaşın, anne-baba eğitim düzeyinin bu değişkenler ile bir ilişkisinin olup olmadığını düşündürmektedir. Alanyazında ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda sosyal-duygusal gelişim, azim, öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonunun cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişimini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan demografik özellikler belirlenirken modelde (Şekil 1) yer alan değişkenlerin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı ve anne baba eğitim düzeyine göre değişimini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci amacı; sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonunun ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılıklarını incelemektir. Bu amaca ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmekte midir?
3. Sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu günlük kitap okuma sıklığına göre değişmekte midir?
4. Sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu annenin eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
5. Sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma eylemi bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal özelliklerle de ilişkili iki temel beceridir. Farrington ve diğerleri (2012) öğrencilerin akademik başarılarında ve performanslarında bilişsel süreçler kadar duyuşsal faktörlerin de etkili olduğunu ifade ederek azim, öz yeterlik, öz düzenleme, çaba, sosyal beceriler, duygusal öğrenmeler gibi özelliklerin önemini belirtmektedir. Öğrencinin sosyal ilişkilerinin, duygusal gelişiminin, azimli olmasının, okulda ve yaşamında öznel iyi oluşunun yüksek olmasının okuma-yazmaya yönelik motivasyonunda etkili olduğu düşünülmektedir.

MEB'in yaptığı sınavlardan Liselere Giriş Sınavında (LGS) puanın yüzde 60'ı okuma ve anlama becerilerinden oluşmaktadır. Türkiye, PISA'da okuduğunu anlama kriteri açısından 36 ülke içinden 32. sıradadır (OECD, 2019). Son yıllarda LGS'de sorulan sorularda kelime sayıları arttığından dolayı okuduğunu anlama becerisi daha önemli hâle gelmiştir. Yani artık öğrencinin konuyu bilmesi yetmemekte, okuduğunu anlaması da gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğrencinin duyuşsal özelliklerinin de gelişmiş olması önemli görünmektedir. Çünkü bireyin tüm sınavlarda ve hayatının her döneminde başarılı olmasını sağlayacak becerilerden biri de okuma becerisi olarak öne çıkmaktadır.

Yazma sürecinde birey kendi kendine öğrenmektedir. Davranış psikologlarına göre elle yazarken, beyindeki özel bir sinirsel devre aktifleşerek elle yazılmış kelimeler yoluyla beyinde kendi kendine öğrenme ve deneyimleme gerçekleşmektedir (James ve Engelhardt, 2012). Bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunlar, elle yazma ve fikir geliştirme arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Berninger ve diğerleri, 2006). İlkokul öğrencilerine de bu alışkanlık motivasyonlu şekilde kazandırıldığında küçük

yaşlardan itibaren sistemli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkısı olacağı tahmin edilmektedir. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisine (1969) göre en iyi öğrenilen şeylerin kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenilenler olduğunun belirtilmesi okuma ve yazma becerisinin okuldaki kazanımlarla birlikte boş zamanlarda da üzerinde zaman harcayarak daha iyi öğrenme sağlayabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada, öğrenci motivasyonunun ilkökul düzeyinde incelendiği en önemli alanlardan olan okuma ve yazma motivasyonu incelenmiştir (Guay ve diğerleri, 2005). Okuma-yazma becerisini kazanmış olmanın her okunan ya da yazılan metnin iyi bir şekilde anlaşılması ve öğrenilmiş olduğunu garanti etmeyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamada, yorumlamada, yazarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmede, yazarken özen göstermede rol oynayan (Hidi ve Boscolo, 2006) okuma-yazma motivasyonunu yordayan değişkenlerin incelenmesi önemlidir.

Bu çalışmanın temeli, okuma-yazma motivasyonunu yordayan bazı faktörlerin belirlenmesine dayanmaktadır. Alanyazın gözden geçirilerek okuma-yazma motivasyonu ile en çok ilişkisi olabilecek değişkenler tercih edilmiştir. Bunlar, motivasyon ile yakından ilişkisi olan azim, mutluluk ve sosyal-duygusal gelişimdir. Çalışmanın okuma-yazma motivasyonuna göre şekillenmesinde içsel motivasyonu sağlamak için yapılması gerekenler göz önüne alınmıştır. Çünkü bireyde içsel motivasyon olduğu sürece tutum düzeyleri yükselerek okuma-yazma faaliyetlerinin davranışa dönüşebileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle, içsel motivasyonu artıran unsurlar ve değişkenlere odaklanılmıştır. İçsel motivasyonun artırılmasında ve bunun sonucunda başarıya ulaşmada sosyal-duygusal gelişimin alt boyutu olan öz-kontrol (Bolat, 2017; Ji ve diğerleri, 2013), azimli olmayı sağlayan öz yeterlik (Duckworth ve diğerleri, 2007) ve öznel iyi oluşun alt boyutlarından mutluluğun rolünün bulunması bu araştırmanın gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır.

21. yüzyılın başlarına kadar okullarda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim ve öznel iyi oluşlarına yeterli önemin verilmediği ifade edilmektedir (Thomson ve diğerleri, 2018). Mutluluk olarak da tanımlanan öznel iyi oluşla ilgili çalışmaların da ortaokul öğrencileri, ergenler ve yetişkinlere yönelik olduğu (Baytemir, 2016; Ş. Erdem, 2018; Huebner, Suldo, Valois ve Drane, 2006) ilkökul öğrencilerine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu ifade edilmektedir (Telef, 2014). Bu bağlamda, okuduğunu anlamaya ve okuma-yazma faaliyetine bilişsel gelişimin dışında duygusal özelliklerin bir etkisinin olup olmadığının incelenmesi önemlidir. Ayrıca, okul öncesi eğitim almanın, kitap okumanın, cinsiyetin, anne-baba eğitim düzeylerinin okuma ve yazma ile bir ilişkisinin olup olmadığını ve

okuma-yazma becerisini kazanmış olan öğrencilerin okuduklarını anlamasında bazı beceriler veya gelişimsel özelliklerin etkili olup olmadığını düşündürmektedir. Çalışmada bu durumlara da cevap aranmaya çalışılmıştır.

Alanyazında ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyine göre değişimini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkisinde azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu değişkenlerle test edilen yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya konan teorik modelin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçları, ilkokul öğrencilerinde cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, anne-baba eğitim düzeyi ve günlük kitap okuma sıklığına da dikkat çekerek sosyal-duygusal gelişim, okulda öznel iyi oluş ve azim ile ilgili hazırlanabilecek ulusal programlara rehberlik edebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın örneklem grubu ilkokul öğrencileri olarak nitelendirilse de araştırma, dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Alanyazında öznel iyi oluşun birçok faktör ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışma öğrencilerin öznel iyi oluşunu okul memnuniyeti, okulda olumlu-olumsuz duygular alt ölçekleri ile inceleyen İlköğretim Öğrencileri için Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ile sınırlıdır. Alt boyutların ayrı ayrı incelenmeden değişkenler arası ilişkilere odaklanılması diğer bir sınırlılıktır. Bu çalışmada kullanılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği okuma, yazma ve matematik motivasyonu alt ölçeklerinden oluşmasına rağmen, araştırmanın konusu doğrultusunda yalnızca okuma ve yazma motivasyonu ile ilgili alt boyutlar kullanılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. İlkokul öğrencilerinin ölçek ve formlardaki soruları içtenlikle ve tamamını okuyarak cevaplandıkları varsayılmıştır.

2. Sınav zamanlarında veri toplanmayarak okulda öznel iyi oluşun cevaplanmasında öğrencilerin durumsal faktörlerden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma-Yazma Motivasyonu: Öğrencinin okuma-yazma eylemlerine yönelik ilgisinin yüksek, değer ve inançlarının olumlu olmasını ifade eder.

İçsel Motivasyon: Öğrencinin ilgi, istek ve merakı doğrultusunda işi veya aktiviteyi keyif aldığı, sevdiği için yapmasıdır.

Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon: Öğrencinin amacına hizmet edeceğini düşündüğü için bir işi yapmasıdır.

Dışsal Motivasyon: Öğrencinin ödevlerini ve sorumluluklarını ödül ve ceza gibi dışsal etkenlere göre yapmasıdır.

Sosyal-Duygusal Gelişim: Öğrencinin akranları, öğretmeni ve ailesi ile olumlu ilişkiler kurması, duygularının farkında olması ve duygularını yönetebilmesidir.

Olumlu Sosyal Davranış: Öğrencinin akranları ile yaşantılarında paylaşma, yardım etme, destek olma gibi olumlu davranışlar sergilemesidir.

Öz-kontrol: Öğrencinin kendisi hakkında kararlar alabilme ve çevresine uyum sağlama becerisidir.

Benlik gelişimi: Daha iyi olmak için istekli olma, başarıma ihtiyacını hissetmenin desteklendiği gelişim alanıdır.

Azim: Başarısızlıklar karşısında pes etmeden, ödev ve sorumluluklarına istek ve çabayla devam ederek hedefine ulaşmayı ifade eder.

Okulda Öznel İyi Oluş: Öğrencinin okulda olumlu duyguları sıklıkla yaşaması, olumsuz duygularını en aza indirmesi ve okul doyumunun yüksek olmasını ifade eder.

Okul Memnuniyeti: Öğrencinin okul ortamında okulu, öğretmenleri ve akranları ile ilgili bilişsel ve akademik değerlendirmelerini içermektedir.

Okulda Olumlu Duygular: Öğrencinin okul ortamında yaşadığı olumlu duygulardır.

Okulda Olumsuz Duygular: Öğrencinin okulda yaşadığı olumsuz duygulardır.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Farrington ve diğerleri (2012) akademik başarıyı etkileyen bilişsel ve bilişsel olmayan faktörleri açıklamışlardır. Bilişsel olmayan faktörlerden bazılarını azim, motivasyon, tutum, öz-kontrol, öz yeterlik, öz düzenleme, öz disiplin, sosyal beceriler, çabalama, çalışma alışkanlığı olarak belirtmişlerdir. Bu araştırma da okuma-yazma motivasyonu ile sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş gibi duyuşsal özellikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.1.1. Motivasyon

Akademik başarı açısından bir başka önemli değişken motivasyondur. Motivasyonun 2000'li yılların başlarında çocukların okul etkinliklerine nasıl yansıdığı, başarıyı ve öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Guay ve diğerleri, 2005). Akademik başarıya ulaşmada bilişsel gelişimin yanında bireyin duygusal özelliklerinin de rol oynadığının araştırmacılarca gözlenmesi sonucunda motivasyon gibi çok boyutlu yapılar konusundaki çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Son yirmi yıldaki araştırmalarla önemi anlaşılan motivasyon, günümüzde başarı, öğrenme ve benzeri alanlarda etkili bir faktör olması nedeniyle eğitim bilimleri alanında yerini almıştır. Öğrenmenin anahtar kavramlarından olan motivasyonun okul ve öğrenme ortamlarında ihmal edilmemesi gerekmektedir. Çünkü motivasyon, öğrenmenin her anında gereklidir (Sekman, 2011; Yıldız, 2010).

Motivasyon; bireyin davranışlarının başlatılması, devam ettirilmesi ve düzenlemesinde psikolojik ihtiyaçların önemini vurgulayan kişisel iç faktörler arasına yer alır. Sürekli bir ilgi, ihtiyaç ve çabanın döngüsünde devam eden dürtü olarak da tanımlanmaktadır (Katrancı, 2015). Motivasyon, Büyük Türkçe Sözlüğünde (TDK, 2019) isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda motivasyon, yaptığı işe

istekli olmak ve amacına ulaşmayı istemek olarak da tanımlanabilir. Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran, etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biridir. Bireyin öğrenmek istediği konuyu öğrenmesinde ne kadar istekli ve azimli olduğu önemlidir (Slavin, 2015). Motivasyon, öğrencilerin okul başarılarına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Pintrich, 2003). Yapılan işe karşı duyulan istek ne kadar fazla olursa, iş o denli hızlı bitirilir ve sonuçlar da istenen düzeyde olur. Motivasyon, tek bir yapıdan ibaret olmayıp çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Bolat (2017) yapılan çalışmalarda stresin motivasyonu düşürdüğünü ifade etmiştir. Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) stresin olumsuz duyguları en aza indirmek yerine sürekli tekrar eden rahatsız edici yargılar oluşturarak bireyin olumsuz duygulanım, kötümserlik, motivasyon kaybı yaşamasına yol açtığını belirtmektedir. Motivasyonun öz yeterlik, göreve odaklanma, çaba gösterme ve kendini denetleme (Garcia, 1995); cinsiyet, yaş, kendine ait kitaplığın olması, anne-baba öğrenim düzeyi, aile sosyo-ekonomik düzeyi (Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Smith, 1996; Yıldız, 2010; Yıldız ve Kaman, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Kızlar ve erkekler duygusal yönden farklı yapıda oldukları için (Santrock, 2018) okuma ve yazma gibi becerilere karşı motivasyonları ve tutumları da farklı olabilmektedir.

2.1.1.1. İçsel, Dışsal ve Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon

Öğrencilerin yaşamları ya da özerklik gelişimlerinden sorumlu olduklarını açıklayan öz belirleme kuramı (self-determination theory), akademik başarılarının ve duygusal uyumlarının temelini oluşturur (Ryan ve Deci, 2000). Kuramda, içsel ve dışsal motivasyon olarak iki düzeyde motivasyon türü bulunmaktadır. Wang ve Guthrie (2004) de motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon olarak ele almaktadır. İçsel motivasyon kişinin öz-kontrolünde olan eylemlerdir. Dışsal motivasyon ise dışarıdan kontrol mekanizmalarıyla bireyin yönlendirilmesidir (Bolat, 2017).

İçsel motivasyon öz belirleme kuramının en üst seviyesinde yer alır. Başka bir deyişle bu seviyedeki birey, öz kararlılık veya özerklik derecesini en iyi biçimde yansıtır. İçsel motivasyon, bireyin kendi iyiliği için bir faaliyete katılması ve ondan zevk almasıdır. Bir faaliyette bulunurken kendi iyiliğini, gelişimini ve o işi yapmaktan aldığı zevki düşünmesidir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonu olan bir öğrenci sevdiği, istediği, zevk aldığı ve kendini adadığı için bir işi yapmaktadır. Kendisine yararlı bulduğu etkinliklere katılmaktan memnun olmakla beraber, bunlar için harekete geçmekte istekli

olur. İçsel motivasyon bireyin içsel ihtiyaçları sonucunda harekete geçmesidir. Örneğin okumayı bir alışkanlık olarak edinen öğrencinin okuma yapmadığı zamanlarda bile okuma isteğinin yüksek olması içsel motivasyonlu olduğunu gösterir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyona göre daha düşük seviyelerdeki özerkliği ifade eden olan dışsal motivasyon ise, içsel niteliklerin aksine bir amaç uğruna bir faaliyete katılmayı ifade eder. Dışsal motivasyonlu öğrenciler bir ödül almak, tanınmak, farkındalık kazanmak ya da teşvikler gibi dışsal nedenlerden kaynaklı görevlerini yerine getirirler (Ryan ve Deci, 2000). Bir hediye, sınav notu ya da para ile ödüllendirileceğini bilen öğrenci yaptığı işte iyi sonuçlar alamayabilir.

Akademik anlamda başarılı sonuçlar alınması için içsel motivasyona sahip olunması gerekmektedir. Vansteenkiste, Lens ve Deci (2006) içsel motivasyonlu öğrencilerin dışsal motivasyonlu öğrencilere göre okuduklarını hatırlamada ve anlamada daha başarılı olduklarını ileri sürmüşlerdir. Her öğrencinin motivasyonlu olduğu ve olmadığı zamanlar olmaktadır; ancak önemli olan motivasyonun başlatılması, sürdürülmesi ve bir beceri veya yetkinlik olarak bireye içsel motivasyon kazandırılmasıdır (Bolat, 2017). Çünkü motivasyon içsel oldukça sürdürülebilir ve bireyin öğrenmesine daha olumlu katkı sağlayabilir.

Motivasyon sadece öğrencinin akademik bir etkinliğe başlaması veya katılması değil aynı zamanda o etkinlikten doyum alarak içsel ilgi duymasını ve onu sürdürme becerisini gösterebilmesidir. Motivasyon bir kişilik özelliği olarak da kazanılabilir. Örneğin, futbol oynamayı çok seven bir öğrencinin okuldan çıktıktan sonra futbol oynamak için düzenli olarak zaman ayırması onun futbola karşı motivasyonlu olduğunu gösterir (Slavin, 2015). Hoşlanılan sonuçlar bir davranışın yapılma sıklığını artırmakta; hoşlanılmayanlar ise azaltmaktadır. Sözel övgü ve geri bildirimler içsel motivasyonu azaltmayan ancak kullanırken dikkatli olunması gereken dışsal pekiştiricilerdir. Örneğin ödevini yapmayan bir öğrenci için dışsal pekiştiricilerin kullanılması, içsel motivasyonunun azalmasına neden olabilir (Slavin, 2015).

Öz belirleme kuramı, dışsal motivasyonun içsel motivasyona dönüşebileceğini ileri sürmektedir. Bireysel farklılıklarda olduğu gibi insanlar farklı düzeyde, yoğunlukta ve yönde motivasyonlara sahiptirler. Temel olarak içsel ve dışsal olarak ayrılan motivasyonun dışsal boyutu dışsal düzenleme, içe yansıtılmış dışsal düzenleme, özdeşleşmiş dışsal düzenleme ve bütünleşmiş dışsal düzenleme olarak dörde ayrılmaktadır. Dışsal motivasyon ise bir işin veya etkinliğin ödül alma ve cezadan kaçınma (dışsal düzenleme), kendi iyiliği için davranma (içe yansıtılmış dışsal düzenleme), davranışa değer verip dışsal güdülerle hareket etme (özdeşleşmiş dışsal düzenleme veya özdeşleşmiş dışsal

motivasyon) ve topluma uyum sağlama (bütünleşmiş dışsal düzenleme) gibi nedenlerle yapılmasını açıklar (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel motivasyon, hiçbir zorlama, baskı ve yaptırım olmadan kişinin kendi ilgisi, isteği, merakı yoluyla yaptığı işten keyif almasıdır. İçsel motivasyonlu bir öğrencinin ödevini yapması tamamen kendisine bağlıdır. Dışarıdan kontrol mekanizması veya zorlamalara gerek duymadan keyif aldığı ve öğrendiği için eylemlerde bulunur (Guay ve diğerleri, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Okul tatil olduğunda bile okula gitmek ve bir şeyler öğrenmek isteyen bir öğrencinin içsel motivasyonlu olduğu söylenebilir. Davranışlarının sonuçlarından tamamen kendisinin sorumlu olduğunun farkındadır. İçsel motivasyonlu bireylerin öz denetim ve öz-kontrol gibi becerilerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu tarz bireyler, gelecekte elde edecekleri daha iyi bir kazanım için hazlarını erteleyebilir, geleceğe yönelik çalışarak kendilerini çeldiren durumlara ket vurabilirler. Dış motivasyon bireyin başarılı ve mutlu olmasını engelleyebilirken içsel motivasyon, bireyin iç kontrolü sayesinde daha mutlu ve başarılı olmasına olanak tanımaktadır. “Öğrenmek için yapıyorum. Öğrenmek bana keyif verir. Sevdiğim için yapıyorum.” gibi ifadeler kullanan öğrenciler içsel motivasyonu olan öğrencilerdir (Bolat, 2017). Böyle insanlar aynı zamanda daha başarılı ve mutlu olmaktadır.

Dışsal motivasyon, bir işi yapmayı kendi isteğiyle değil de dışsal etkenler sebebiyle sürdürme isteğidir. Dışsal motivasyonun özünde ödül, ceza, baskı, zorlanarak yapma, uyarı, dışsal değerlendirme ve övgü gibi pekiştireçler vardır (Guay ve diğerleri, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyona yönelik alınan ödül ile başlanılan bir işte ödül ortadan kaldırıldığında o iş yapılmak istenmemektedir. Örneğin ödevini yapmak istemeyen bir öğrenciye, öğretmeni veya ailesi ödül vereceğini söylediğinde ödevini yapmaya başlaması öğrencinin dışsal motivasyonlu olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenci, ödevini kendi istediği için değil birilerinin isteğini yaparken karşılığında alacağı ödüle ya da pekiştirece ulaşmak için yapmaktadır. Bu da öğrencinin içsel motivasyonla işi yapmayıp dışsal motivasyonla yaptığını göstermektedir (Bolat, 2017).

Özdeşleşmiş dışsal motivasyon, iç motivasyona çok yakın olmakla birlikte dışsal motivasyon kategorisinde yer almaktadır. Özdeşleşmiş dışsal motivasyonda yapılan işin sorumluluğunun farkında olan birey, işi yapması gerektiğinin ve onun görevi olduğunun farkında olur (Guay ve diğerleri, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Ancak bu onun işi ya da görevi içsel motivasyonda olduğu gibi tamamen sevdiği için değil kendisine yararı olduğunu bilmesi ve elde edeceği kazanımlardan dolayı o işi yerine getirmesidir. Bir başka ifadeyle kişinin amacına hizmet edeceğini düşündüğü için bir işi yapmasıdır. “İyi öğrenci

olmak için ödev yapıyorum. Ödev yapmak benim amacıma hizmet ediyor” gibi ifadeler kullanan öğrenciler özdeşleşmiş dışsal motivasyonlu öğrencilerdir (Bolat, 2017).



Şekil 2. Motivasyon türlerinin öz belirleme kuramına göre sınıflandırılması

Şekil 2’de (Ryan ve Deci, 2000’den alt; Durmaz ve Akkuş, 2016) görüldüğü gibi öz belirleme kuramına göre dört farklı türde dışsal motivasyon bulunmaktadır. Bunlar düşük özerklikten yüksek özerklik seviyelerine doğru, dışsal motivasyon (dışsal düzenleme) ve özdeşleşmiş dışsal motivasyondur (özdeşleşmiş düzenleme). Dışsal motivasyon, ödül kazanmak ve kişiye yönelik meydana gelebilecek kısıtlamaları önlemek için yapılan faaliyetleri ifade eder. Özdeşleşmiş dışsal motivasyon ise, bireyin o işin önemli olduğuna karar vererek seçimiyle yaptığı davranışları temsil eder. Kurama göre içsel motivasyona doğru yükselecek şekilde özdeşleşmiş dışsal motivasyon davranışları gösteren bireylerin algılanan özerklik seviyeleri yüksektir. Buna karşılık, dışsal motivasyon davranışlarında bulunan bireylerin düşük özerklik düzeyleri bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 1991). Dışsal motivasyonun; bireyin önemli olduğuna karar vererek seçimleriyle gerçekleştirdiği davranışları ifade eden özdeşleşmiş dışsal motivasyon, ödül kazanmak ve kişiye yönelik meydana gelebilecek kısıtlamaları önlemek için yapılan faaliyetleri açıklayan dışsal motivasyon olarak farklı sınıflandırmaları vardır (Deci ve Ryan, 1985; Guay ve diğerleri, 2005). Bu araştırmada da öğrencilerin okuma-yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonları incelenmiştir.

Alanyazında motivasyon ile ilgili çalışmalara örnek verilecek olursa; Yıldız (2010), motivasyonun bireyin gelişiminde çok önemli bir yerinin olduğunu, öğrencinin öğrenme sürecinde öğrenmesini, anlamasını ve çalışmayı sürdürmesini sağlayan itki olduğunu belirtmektedir. John Dewey, insanın bir şeyi yapması veya tamamlayabilmesi için o işi yapmayı istemesi gerektiğini ifade etmiştir (Sekman, 2011). İçsel motivasyon bir nevi

gönüllü öğrenme iken; dışsal motivasyon ise dışarıdan zorlamayla gerçekleşen zorunlu öğrenme olarak tanımlanabilir (Guay ve diğerleri, 2005). Zorunlu öğrenme kişiyi öğrenme faaliyetinden soğutan bir etkinlik olduğu için içsel motivasyonu sağlayacak düzeyde istekli olmak önemlidir (Sekman, 2011).

İçsel motivasyon bireyin kendisi ile ilgiliyken; dışsal motivasyon yapılan işin dışarıdan gelen ödül ve değerlerine bağlıdır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal motivasyon birbirine zıt gibi kavramlar olarak görünse de her bireyde farklı durumlara karşı içsel ve dışsal motivasyon olabilir. Birey severek yaptığı bir işin yanında, ödül almak için de bir işi yapabilir. Ryan ve Deci (2000) yaptıkları çalışmada öz belirleme kuramını teorik bir çerçeveden ele alarak içsel motivasyon, sosyal gelişim ve iyi oluşun ilişkisi ile ilgili bulgular sunmuş; motivasyonun öğrenmek için çok önemli bir rolünün bulunduğunu belirtmiştir. Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) öğrencilerde içsel motivasyonun azalmasındaki muhtemel sebepler arasında müfredatın zorluğu ve öğrencilerin ilgisini çekmemesini sıralamaktadır. Dışsal motivasyonun artmasına ise okulların ve ebeveynlerin ödül kullanmasının sebep olabileceğini ifade etmektedir.

2.1.1.2. Okuma ve Yazma Motivasyonu

Okuma, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve motivasyona dayalı bir etkinlik olmasına rağmen yapılan çalışmalarda sadece bilişsel yönünün incelendiği görülmektedir (Durmuş, 2014). Sosyal, bilişsel, davranışsal ve psikomotor gibi birçok yönü olan okuma becerisi, öğrencilerin yapmak ile yapmamak arasında tercih yapmalarında çaba göstermesini sağlayan motivasyonel bir etkinliktir (Aydemir ve Öztürk, 2013; Yıldız, 2010). İnsanın çevresiyle iletişim ihtiyacını gidermesi için okuması gereklidir. Okuma, severek ve alışkanlık hâline getirilerek sürdürülebilecek bir beceridir. Okumadan en üst düzeyde faydanın alınması için okuma faaliyetinin isteyerek yapılması gerekir (İleri, 2011; Yıldız, 2013).

Okulun ilk yıllarında kazanılan en önemli becerilerden biri okumadır. Alınan tüm dersler okuma becerisi ile ilişkili olup okuma becerisinin doğru kazandırılması bu nedenle çok önemlidir. Yazma, ilk başta karalamalar ile başlayan daha sonra çizgi çalışmaları, harf, kelime ve cümle yazma olarak devam eden gelişimsel aşamalardan oluşan bir beceridir. Okuma becerisi ile yakından ilişkili olan bu beceri kullanılarak bir metnin okunduktan sonra yazıya dökülmesiyle kalıcı bir öğrenme sağlanır. İlkokul döneminde hızla gelişmekte olan okuryazarlık alanında motivasyon önemli bir anahtar rol

oynamaktadır. Öğrencilerin okuma-yazmaya motivasyonları arttıkça kelime hazneleri gelişir ve öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmada öğrendiği kelimeleri kullanarak bilgi sahibi olduğu konuda görüşlerini paylaşabilirler (Slavin, 2015). Böylece kendini ifade etme becerileri de gelişebilmektedir.

Çocuklarda okuryazarlık kuramları incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bilişsel gelişim kuramı bireyin olgunlaşma evrelerine; olgunlaşma kuramı 6,5 yaşına gelmeden çocuklara okuma eğitimi verilmemesi gerektiğine; okuryazarlık gelişimi kuramı çocukların okuryazarlığının ailedeki anlamlı öğrenme deneyimleriyle bebeklikten itibaren başladığına; okuma evresi kuramları sözcük tanıma becerisine; gelişen okuryazarlık kuramı evrelere göre gelişimin rolüne, aile okuryazarlık kuramı ise çocuğun okuryazarlık oluşumunda ev ve ebeveynlerin rolüne odaklanmaktadır (Tracey ve Morrow, 2019).

Okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki düşünüldüğünde bunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Yıldız ve Kaman (2016), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı okuma tutumlarının ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre erken yaşlarda kazandırılan okuma-yazma tutumunun öğrencilerin ileri yaşlardaki okuma-yazma tutumlarının olumlu şekilde devam etmesini sağlamak için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemez şekilde ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Yıldız (2010); içsel motivasyonun okuduğunu anlamada etkili olduğunu, dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz etkilediğini, kızların erkeklere göre dışsal motivasyondan daha fazla etkilendiğini, üst düzey sosyo-ekonomik gelirlili aileden gelen çocukların içsel okuma motivasyonlarının orta ve alt gelirliilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Okuma motivasyonu, okuma eylemine yönelik bireyin amaç, değer ve inançlarının bileşimidir (Katrancı, 2015). İlgil, güven ve adanmışlıktan oluşan okuma motivasyonunda ilgi, zihnin ilk yönelimi; güven, bireyin kendine inancı; adanmışlık ise istek ile ilgilidir. Okumaya adanmış öğrenciler, okumalarına zaman ayıran ve çaba gösteren azimli bireylerdir (O'Neal ve diğerleri, 2019). Okumada içsel motivasyonu yüksek bireyler ile sıklıkla okuyan bireyler okuduklarını daha iyi anlamakta ve buna bağlı olarak başarı düzeyleri yükselmektedir (Guthrie, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011). Azim ile yakından ilişkili olan okuma becerisinin sürekliliğini sağlamak için motivasyon ve çocuklarda motivasyonu etkileyen unsurlar önemlidir. Örneğin Hamilton, Nolen ve Abbott (2013) yaptıkları çalışmada okuma-yazma motivasyonunda ilgi ve azimin alt göstergelerinden çabanın okuma-yazma becerisini geliştirmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Lyon (1998) ve

Shin (2002) çocuklarda ve ergenlerde genel iyi oluşun okuma becerisinin sağlıklı gelişmesinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Amerika'daki ilkokul çocuklarıyla gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin azaldıkça okuduklarını anlamada zorluk çektiklerinin belirlendiği ifade edilmektedir (Anderson, 2017). Kitaplarını paylaşan ve öğrenmede görevlerini sorumlu bir şekilde yerine getiren kişilerin okumada içsel motivasyonlu oldukları saptanmıştır (Akyol, 2010). Kendisine ait kitaplığının olması, anne-babasının öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve öğrencilerin orta düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları görülmüştür (Katrancı, 2015).

Okuma faaliyeti kişinin başkalarıyla olan ilişkilerini düzenlemesi, hoşgörülü olmayı sağlaması ve bakış açısını genişletmesi açısından da sosyal-duygusal gelişim ile ilişkilidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998; Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2019). Okuma motivasyonu ile ilgili Wigfield ve Guthrie (1997) ile Chapman ve Tunmer'in (1995) yaptıkları çalışmalarda azimin göstergelerinden merak ve zoru tercih ile öznel iyi oluşun olumlu duygular göstergelerinden okumaya yönelik duyguların okuma motivasyonu ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu bağlamda, okuma motivasyonunun sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluşla ilişkili olduğu söylenebilir.

Yazma, bireyin ihtiyaçlarını, sosyal ilişkilerinde duygu, düşünce ve isteklerini yazı dili ile aktardığı, okuma faaliyeti ile birlikte okullarda kazandırılan bir beceridir (Er, 2019). Okuma becerisi kadar önemli olan bu beceri sayesinde derslerde başarılı olmanın temelleri atılır. Yazma motivasyonu ise, bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkidir (O'Neal ve diğerleri, 2019; Yıldız ve Kaman, 2016). Her bireyin yazma isteği, tutumu, ilgisi aynı düzeyde değildir. Bu farklılığa; alınan eğitim, aile ve kişisel özellikler neden olabilmektedir. Yazma, duygu ve düşünceleri aktarma aracı olduğu için bireyin duygu durumlarını yansıtır ve öğrencinin öznel iyi oluşu ile de ilişkilidir (Göçer, 2014; Hidi ve Boscolo, 2006; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Araştırmalar, yazma becerisinin ilkokul öğreniminin ilk yıllarında kazanıldıktan sonra yazma isteğinin azaldığını, öğrenciler tarafından yorucu, sıkıcı, zorlu bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bu soruna çözüm olarak gerçekleştirilen çalışmalarda yazmaya istekli olma, yazılacak konunun kolay olması, hakkında bilgi sahibi olunması, yazma eyleminde sürekli çaba gösterilmesinin yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (O'Neal ve diğerleri, 2019; Tekşan ve Süğümlü, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Sürekli çaba göstermesi bireyin yazma konusunda azimli olmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Yazmak sadece edebî alanlarda önemli olmayıp bireyin aldığı mantıksal, aritmetik, fen gibi derslerinde de önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi geliştikçe matematik dersine karşı olan önyargılar da giderilerek başarının artacağı söylenebilir (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003). Özet çıkarmak ve not almak da öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili yollardan biri olmasına karşın etkililiği nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin Fellows (1994) öğrencilerden bir gruba kavramlar ile ilgili anladıklarını yazmalarını istemiş ve yazan öğrenci grubunun yazmayan gruba göre daha çok hatırladıklarını ileri sürmüştür. Bu bulgu, yazma eyleminin öğrencilerde yazdıklarının içeriğini öğrenmede daha kolaylık sağladığını göstermektedir.

Alanyazında okuma-yazma ile motivasyonun ilişkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Hidi ve Boscolo (2006) yazma ve motivasyon ilişkisine yönelik çalışmada, yazmanın duygu ve düşünceleri aktarma aracı olmasının yanında bireyin duygu durumlarını da yansıtan bir beceri olduğunu; yazma eyleminin bu yapı çerçevesinde düşünüldüğünde öğrenciler için anlamlı olacağını ifade etmiştir. Baki (2020) de okuma-yazma motivasyonunun duygu durumlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Duygu durumları öznel iyi oluşun duygusal boyutunda yer almaktadır. Bireyin öznel iyi oluşunun da yazma eylemine yönelik motivasyonda etkili olduğu görülmektedir. Seligman, Steen, Park ve Peterson (2005) bireyin hayatındaki iyi ve şükran duyulan şeyleri, güçlü yönlerini ve en iyi olunan kişisel özelliklerini yazmasının yaşam doyumu ile kanıtlanmış ilişkisi olduğunu ortaya koyarak öznel iyi oluş ve yazma arasındaki bağlama dikkat çekmişlerdir. Lyubomirsky, Sousa ve Dickerhoof (2006) yazmanın bireyin problemlerini analiz etmesi ve çözmesine yardımcı dili harekete geçiren bir araç olduğunu, yazma becerisiyle ilgili sorunlar olduğunda daha geniş bir bakış açısına sahip olunacağını ifade etmektedir. Yazma yaşananları paylaşma ve olumsuzlukları gidermeye yardımcı olduğu gibi olumsuzlukları aşmak için duyguları netleştirmek, sorunun olası nedenlerini yazıya dökmek ve sorunu çözmek için sağlıklı düşünmeyi gerektiren düzenli ve analitik bir eylemdir. Sorunlarını bir yere yazanların düşünelere göre daha yüksek yaşam doyumu sağladığı belirtilmiştir (Yavuzer ve Demir, 2016). Sonuç olarak yazma becerisi, sadece bilişsel süreçlerden oluşmayıp sosyal-duygusal becerilerin gelişimine de katkı sağlayabilmektedir.

MEB'in (2018b) Türkçe dersi öğretim programı, okuma-yazma motivasyonunun kazandırılması için gerekli bazı bilgi, beceri ve değerlere yer vermektedir. Bunlar; okuma-yazma dil becerileri ile zihinsel becerilerin edinilerek bireysel ve sosyal olarak gelişimlerini sağlamaları, insanlarla iletişim kurabilmeleri, Türkçeyi doğru etkili ve severek kullanmaları gibi faktörlerdir. Programın genel amaçları arasında başta okuma-yazma

sevgisi kazandırılması olmak üzere, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesi amaçlanarak sosyal-duygusal gelişimlerine de önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Okudukça öğrenme artmakta, öğrendikçe de okuma ihtiyacı artmaktadır. İnsan yaşamının her evresinde okuma becerisi yer almaktadır. Okuma eğitimi ciddi bir şekilde verilmeli ve okuma sevgisi erken yaşlarda kazandırılmalıdır. Arıcı (2008), okuma motivasyonunun artırılmasında öğrenciler için iyi bir rol model olan öğretmenin niteliği; sınıfta kitaplık bulunması, sınıfın düzenli ve güven verici olması gibi sınıf iklimi değişkenleri ve öğretmenin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurduğu, katılımın sağlandığı öğretim değişkenleri olmak üzere üç faktörün etkili olduğunu ifade etmektedir. Lau (2009) okuma sıklığı, okumaya harcanan süre ve okuma aracının derinliği boyutları olan bir ölçekten yüksek puan alanların düşük alan bireylerden sekiz kat daha fazla okuduğunu belirlemiştir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası verilerine göre 7-14 yaş aralığındaki ilkökul çocukları yılda 12 kitap okumaktadır (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü [KYGM], 2013). Buradan anlaşılmaktadır ki, okuma faaliyeti disiplin ve sıklık gerektiren bir alışkanlık olmalıdır.

2.1.1.3. İlkokul Öğrencilerinde Okuma-Yazma Motivasyonunun Önemi

Teknolojik olarak gelişmek, bilimsel olarak yenilikler yapmak gibi hedeflere ulaşmak için okuryazarlık kavramı, son yıllarda ülkelerin eğitim alanında yer bulmaya başlamıştır. Alanyazında okuryazarlık, sadece okuma-yazma becerisine sahip olmak değil aynı zamanda problem çözme becerisine sahip olma ve mantıksal işlemler yapabilme olarak da tanımlanmaktadır (Uysal ve Yenilmez, 2011). Eğitim-öğretimde öğrencilere ilk kazandırılan akademik beceriler olan okuma-yazma sadece bir dönemlik değil hayat boyu devam eden yaşam becerileri olarak bilinmektedir. Bu nedenle ilkökul yıllarının başında okuma ve yazmanın öğrencilere öncelikle sevdirmesi ve ilgi uyandırılması gerekmektedir. Motivasyon için ilgi uyandırma ya da sevdirmeye her zaman yeterli olmadığından bu ilginin sürekliliği de sağlanmalıdır. Bu beceri alanının üzerinde yeterince durulduğunda öğrencilerin motivasyonlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

İlkokulun ilk yıllarında kazanılmaya başlanan okuma ve yazma becerisi ile ilgili öğrencilerin motivasyonlu olmaları, akademik açıdan her üst sınıf seviyesindeki yeni konu ve sorumluluklarla başa çıkabilmelerinde rol oynayabilir. Çünkü çoğu öğrenci okuma ve

yazmayı birer görev veya alışkanlık olarak değil de zorunluluk olarak görebilmektedir. Yapılan araştırmalarda okuma ve yazma becerisinin kazanıldıktan sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflardan sonra birer alışkanlık olmaktan çıktığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). Okuma ve yazma becerilerine yönelik olumlu tutumun ilkökul döneminde kazandırılması önemlidir. İlkokul öğrencilerinin akademik yönden başarılı olmaları için içsel motivasyona sahip olmaları arzulanan bir durumdur.

Ortaokul dönemine doğru ilerledikçe okuma-yazma becerilerine ilişkin motivasyonsuzluğun arttığı belirlenmiştir (Yıldız ve Kaman, 2016). İlkokul döneminde kazanılacak bu becerilere karşı çocuğun geliştirdiği tutumun, ileriki yıllarda okuma ve yazmayı sevmesi, matematiği bir zorunluluk olarak görmeden hayatının her döneminde bu becerilere yer vermesi olumlu kazanımlar olarak kendisine dönebilecektir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin ve başarının hayat boyu devam eden yaşam becerileri olduğu düşünülürse; okuma ve yazma becerisini ilkökuldaki çocuklara bir ödev olarak değil bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkökul döneminde okuma ve yazma temel beceri alanına ilişkin olarak motivasyon sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

İletişim ve dil becerilerinin birinci amacı okunan, dinlenen veya izlenen herhangi bir mesajı anlamak, görülen ve duyulanları açık bir şekilde anlatmaktır. Okuma-yazma sadece Türkçe dersi ile ilişkili görünse de aslında her derste kullanılması gereken, başarıya katkıları olduğu çalışmalarla kanıtlanan dil becerileridir. Özellikle, matematikte başarılı olmak için öncelikle soruyu anlamakta okuma becerisinin (Adelson, Dickinson ve Cunningham, 2015; Göktaş, 2010) ve işlemleri yaparken not almakta yazma becerisinin (Reidel ve diğerleri, 2003) ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyleri ile edebiyat, matematik, fen bilimleri dersleri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunması buna örnektir. Fen bilgisi dersinde bir deneyin rapor edilmesi, sosyal bilgiler dersinde yazılı bir ödev hazırlanması ve özetleme yapılması, matematik dersinde bir problemin yazılı çözümlenmesi yazmanın bütün derslerde kullanılması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Okuma ve yazmanın, bu yönleriyle bütün öğrencilerin yerine getirmesi gereken faaliyetler olduğu göze çarpmaktadır.

Çocuk istenen yönde tutum ya da davranış geliştirmiyorsa, o davranış ve tutum ailesinde veya çevresinde eksik olabilir. Tutumlar davranışları belirlediği için okuma ve yazmaya yönelik tutum oluşturup bu tutumlar yoluyla okuma ve yazma faaliyetinin alışkanlığa dönüştürülmesi, öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarının artmasını

sağlayabilecektir. Bunun sonucunda da içsel motivasyonla okuma ve yazmadan keyif alarak başarılı olmaları ve mutlu olmaları muhtemeldir. Yapılması gereken ödevleri ve işi olmadığında bile okuma ve yazma isteğinin içsel motivasyonlu bir şekilde alışkanlık haline gelmesinin sağlanmasıdır. Bu konuda aileler ve eğitimciler önemli görevler düşmektedir (Bolat, 2017). Santrock (2018) içsel motivasyonun artırılmasında aile ve öğretmenlerin görevinin çocuğa yaratıcı faaliyetler sunmak olduğunu; oyuncak, para gibi ödüllerin kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bolat (2017), çocukların motivasyon türünden hangisine sahip oldukları onların başarılarında ve mutluluklarında rol oynadığı için önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların ödevleri yapmalarından çok ödevi hangi istekle yaptıkları önemlidir. Okuma motivasyonu arttıkça okuma oranı artabilmektedir. Okumaya yönelik öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin okumada içsel motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Schunk ve Rice, 1993).

Okumaya yönelik motivasyon erken yıllarda kazandırılarak çocukların okumayı sevmeleri sağlanabilir. İlköğretim çağında okuma motivasyonlarının belirlenmesi önemlidir (İleri, 2011; Yıldız, 2013). Çünkü yaş ve sınıf düzeyi arttıkça okuma ve yazma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Mata, 2011; Wigfield, 2000). Okumaya yönelik ilginin bu dönemlerde yüksek olması sonraki dönemlerde aynı çizgide devam etmesini sağlayabilmektedir. İlkokul döneminde kazanılacak bu becerilere karşı çocuğun istekli olmasının ileriki yıllarda okuma ve yazmaya olan ilgisini sürdürmesine ve hayatının her döneminde bu becerilere yer vermesine yardımcı olacağı ileri sürülebilir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin temel unsurlarından olan okuma ve yazmayı çocuklara bir ödev olmaktan ziyade bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkokul döneminde okuma ve yazma becerisine karşı çocuğun motivasyonunun sağlanması gerekmektedir.

2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim

Okuma-yazma motivasyonu ve akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülen duygusal özelliklerden birisi sosyal-duygusal gelişimdir.

2.1.2.1. Sosyal Gelişim

Kişisel gelişim; yeme, giyinme, yıkanma gibi temel günlük becerilerden oluşmaktadır. Sosyal gelişim de kişisel gelişimin bir parçası olduğu için ailede, çevrede ve

toplumda çocuğun uyumlu, sorumlu davranarak diğer insanlarla ilişki kurmasında rol oynamaktadır. Bebekliğin ilk günlerinden itibaren anne ile olan bağlılıkla başlayan bu süreç, büyüdükçe başkalarıyla iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır. Duygusal gelişim, kişisel ve sosyal gelişim sürecinde bu gelişim alanlarının etkisiyle oluşan duygu durumları ve duyguları anlama, ifade etme, yönetme becerilerinden oluşmaktadır (Cirhinlioğlu, 2010).

Sosyal gelişimi anlamak için öncelikle sosyal zekâyı tanımlamak gerekmektedir. 1920’de IQ testlerinin yaygınlaşmasıyla Thorndike tarafından ortaya atılan zekâ türleri mekanik, soyut ve sosyal zekâdan oluşmuştur. Thorndike, sosyal zekâyı “insanları anlama ve idare etme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Sosyal zekâ kavramı ile birlikte sosyal yeterlik, sosyal beceri, sosyal gelişim kavramları da alanyazında yer bulmaya başlamıştır. İnsanlar arasındaki farklılıkları sağlayan faktörler homo sapiensin bilişsel ya da fiziksel üstünlükleri değil sosyal becerileridir (Blakemore ve Frith, 2004). Sosyal olarak gelişmiş bir bireyin başkalarıyla iyi geçinmekle birlikte işbirliğine açık ve işbirliğini sağlama yeteneğine sahip olduğu söylenebilir. Evrimsel paradigmalarda değiştikçe sosyal zekânın sadece bilişsel süreçlerden oluşmadığı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından 1990 yılında gerçekleştirilen duygusal zekâ araştırması (Salovey ve Mayer, 1990) ile anlaşılmıştır.

Goleman’ın (2006) duygusal zekâ modeline göre sosyal zekâ; temel empati ve sosyal bilişten oluşan sosyal bilinç ile eşzamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgiden oluşan sosyal bir beceridir. Sosyal zekâyı oluşturan unsurlar iki kategoride tanımlanmaktadır: Bunlardan ilki; başkalarının hislerini, duygularını anlamaya, uyum göstermeye, sosyal durumları kavramaya olanak sağlayan sosyal farkındalıktır. İkincisi, sosyal farkındalık ile sağlanamayan verimli etkileşimler yoluyla başkalarının ihtiyaçlarını önemseyerek kendini etkili biçimde tanıtmaya ve pürüzsüz etkileşimi sağlayan sosyal beceridir (Goleman, 2012). Sosyal zekâ salt bilişsel öğelerden oluştuğunda duygu ve dikkat gibi duygusal öğelerin önemi göz ardı edilebilmektedir. Thorndike’in üçlü zekâ anlayışı sosyal zekâ ölçümlerinde başarısızlığa uğrayınca duygusal zekâ, sosyal zekâyı anlamada yardımcı olmuştur.

2.1.2.2. Duygusal Gelişim

Duygu, bilişsel gelişime ve başarıya odaklanılmasından dolayı uzun yıllar ihmal edilmiştir. Hatta günlük dilde yer alan “duygularına yenik düşme!” ifadesinde olduğu gibi

duygular önemsiz görülmüştür. Bireyin öğrenme sürecinde etkili olan duygusal gelişimin öneminin anlaşıldığı günümüzde duygusal gelişimi anlamak için duyguları yöneten duygusal zekâyı anlamak gerekmektedir. Duygusal gelişim kavramı ortaya atılmadan önce akademik zekânın yanında sosyal zekâ ve sosyal gelişim kavramları kullanılmıştır. Daniel Goleman ile birlikte duygusal zekâ veya duygusal gelişim gibi kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimciler, danışmanlar, yöneticiler böylelikle duygusal gelişimin de insan ilişkilerinde ve duyguların yönetiminde önemli olduğunun farkına varmışlardır (Albrecht, 2006).

Duygusal zekâ, bireyin harekete geçmesini, zorluklar olduğunda amacına uygun şekilde yoluna devam etmesini, dürtülerini kontrol altına alarak hazzı erteleyebilmesini, ruh hâlini düzenleyebilmesini, olumsuz duygularını en aza indirip olumlu duygularını artırabilmesini, kendini başkalarının yerine koyabilmesini sağlayan çok yönlü bir zekâ türüdür. İnsanların duygularını anlama, aktarma, değerlendirme kapasitesidir (Goleman, 2012). Duygusal zeka beş yetenek kategorisi olarak sınıflandırılmıştır: Bunlar; kendini tanıma, kişisel yönetim, motivasyon, empati ve ilişkilerdir. Bu yetenekler bireyin başkalarıyla iyi diyalog kurmasını, davranışlarını ve duygusal durumlarını etkilemektedir. Goleman'ın sonraki çalışmalarında motivasyonun kendini tanıma yeteneği içinde tanımlandığı görülmüştür.

Amerika'da en başarılı öğrencilerden bazılarının kendilerine düşük not verildiğinde ruhsal dengesizlik yaşayıp suça bulaşabildikleri görülmektedir. Bu başarının sadece zekâ ile ilgili olmayıp duygusal gelişimle de ilgili olduğuna dair bir örnektir. Okul birincisi olanların akademik alanda çok başarılı oldukları yadsınamaz bir gerçek iken hayatın her alanında başarılı olup olmayacakları ya da zorluklarla nasıl baş edecekleri mantıksal zekâ ile değil duygusal zekâ ile ölçülmektedir. Akademik mantıksal zekâ ile duygusal yaşam arasında yüksek düzeyde ilişki olmaması da buna işarettir (Goleman, 2012). Duygusal zekânın akademik zekâdan üstün olduğu, salt aklın başarıyla ilişkisinin olmadığı, duygusal öz denetim ve empatinin bilişsel yeteneklerden ön planda olduğu soyut alanların kullanıldığı zamanlarda dahi fark edilmektedir. Duygusal yaşamlarını sakin ve öz bilinçle kontrol etmeyi başaranların daha sağlıklı ve iyi bir ruh hâlinde oldukları bilinmektedir. Duygusal zekâ başarı için önemlidir ancak her zekâ türünün başarıda ayrı bir rolü bulunmaktadır. Başarıda duygusal zekâ dışında, sosyo-ekonomik durum, eğitim düzeyi, mizaç, kişilik ve benzeri etkenler de rol oynayabilmektedir (Goleman, 2012).

2.1.2.3. Sosyal-Duygusal Gelişim

Bandura, sosyal-duygusal becerileri öğrenmiş bir bireyin bunları ilişkilerinde ve iletişimde kullanmadığında sosyal-duygusal olarak gelişmiş şeklinde nitelendirilmesinin mümkün olmadığını ifade etmektedir (Goleman, 2006). Öğrenilen bilgi ve becerileri kullandıkça sosyal-duygusal olarak birey gelişmekte veya gelişmiş olmaktadır. Bandura, sosyal bir varlık olarak insanın öğrenme sürecinde sosyal ilişkilerinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. “Sosyal-duygusal gelişim çocuklar için neden önemlidir?” sorusunun önemi, erken yaşlarda başlayan gelişimin yaşamın sonraki yıllarında da etkisini olumlu veya olumsuz göstermesiyle açıklanabilir. Çocuklardan büyüdükçe ve okulda zaman geçirdikçe akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri beklenir (Brown ve Larson, 2009). Bu ilişkileri gösterebilmesi için de çocuğun sosyal-duygusal olarak gelişmiş olması gerekmektedir.

Sosyal zekâ, sosyal yeterlik, sosyal beceri, sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal gelişim birbiri ile ilişkili görünen ancak birbirini aynı kavramlar değildir. Sosyal zekâ, sosyal olarak yeterli olmayı sağlayan yeteneğe sahip olmak olarak tanımlanırken sosyal yeterlik ve beceri bu zekâ türünden faydalanarak başkalarını anlama, kabul görme ve etkili iletişim kurma becerileri olarak bilinmektedir (Goleman, 2006). Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) sosyal zekâsını kullanarak bireyin sosyal yeterlik ve becerilerini nasıl kullanması gerektiğini öğrenmesi veya onun bilincinde olmasını ifade etmektedir (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği [CASEL], 2005). Sosyal-duygusal gelişim bireyin öğrendiği becerileri kullanıp kullanmadığı ile ilgilidir.

Sosyal duygusal gelişim, bireylerin başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, bilginin kazanımı, hedef belirleyerek bu hedefler için çaba sarf etme, karşılaşılan zorluklarda olumlu bir ruh hâlinde yapıcı davranarak sorunlara çözüm üretme, duygularının farkındalığı ve yönetimi konusunda bilinçli olması olarak tanımlanmaktadır (Ji ve diğerleri, 2013; Zins ve diğerleri, 2004). Akademik başarının ve motivasyonun artmasında, istenmeyen davranışların azaltılmasında bir beceri eğitimi olarak verilebilen sosyal-duygusal öğrenme (Uşaklı, 2015); güvenli, sevgi ve ilginin olduğu bir öğrenme ortamında sosyal-duygusal gelişimin sağlanması süreci olarak açıklanmaktadır (CASEL, 2019). Zins, Payton, Weissberg ve Utne O'Brien (2007) öğrencilerin okuldan zevk almaları ve görevlerine hazır olmalarını sağlamak için sosyal duygusal öğrenme gelişimine öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme, öğrencilere memnuniyet kazandırmakta ve öznel iyi oluşa daha fazla katkı sağlamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011).

CASEL (2005) sosyal duygusal öğrenme alanlarına akademik başarıyı da ekleyerek aralarındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. CASEL'e göre sosyal-duygusal gelişim beş temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; öz farkındalık (güçlü yönlerini ve duygularını bilme), sosyal farkındalık (farklılıklara saygılı ve düşünceli bir kişilik geliştirme), öz düzenleme (duygularını izleme, düzenleme ve hedefe ulaşmak için gayret gösterme), ilişki becerileri (kişilerarası anlaşmazlıklara çözüm bulabilme) ve karar alma sorumluluğu (kendisi ve başkalarının iyi oluşlarını sağlamada çözüm üretme, uygulama ve değerlendirme) olarak sıralanabilir. Bu beş temel alanda yeterlik gösteren öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olma olasılıkları güçlüdür (CASEL, 2005; Elias ve Mocerri, 2012). Elias ve diğerleri (1997) okullardaki başarının artması için sosyal-duygusal gelişime önem verilmesi gerektiğini, akademik öğrenmeyi destekleyecek girişimlerin işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir.

Akademik başarı ya da sosyal ilişkiler için sosyal-duygusal gelişimden sadece birine sahip olmanın yeterli olduğu düşünülebilir. Aslında her ikisi ayrı öneme sahip olan bu gelişim alanlarından sosyal gelişim dışsal yeteneklere yani çevresindeki insanlarla olan ilişkilerine odaklanır. Duygusal gelişim içsel yetenekleri yani kendini tanıma ve duygusal tepkileri içermektedir. O nedenle, kişilerarası başarı için her iki gelişim alanına da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Goleman, 2006).

Sosyal-duygusal gelişimin olumlu katkıları arasında motivasyon, sorumluluk, okula bağlılık, notlarda iyileşme, çalışma alışkanlığı kazanma, öğrenmeyi öğrenme bilinci, ileri okuma becerisi kazanımı gibi nitelikler yer almaktadır (Belfield ve diğerleri, 2015; CASEL, 2005; Elias ve Mocerri, 2012; Zins ve diğerleri, 2004). Sadece çocukluk döneminde değil aynı zamanda yaşamın ileriki yıllarında da bu becerilere ihtiyaç duyacak olan bireyin, sosyal yeterliliğini kazanarak okul ve aile ilişkileri başta olmak üzere, iyi bir akademik başarı göstermesi bakımından sağlıklı bir sosyal gelişim (Yukay-Yüksel, 2009) ve duygusal gelişim (Goleman, 2012) dönemi yaşantısına sahip olması gerekmektedir.

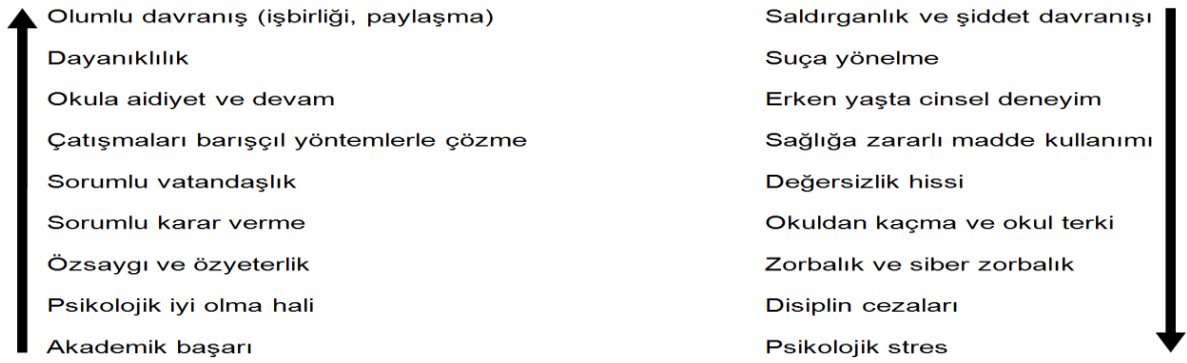
Sosyal-duygusal gelişim, bilişsel ve fiziksel gelişim alanları ile ilişkili, kişilik ve karakter oluşumunda önemli olduğu için erken yaşlarda sosyal-duygusal becerilerin kazanımı son derece önemlidir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Sosyal-duygusal gelişim; öğrencilerin okula gitmekten zevk almalarını, görevlerine hazır olmalarını, memnuniyet duymalarını ve motive olmalarını, güvenli ve ilgi çekici öğrenme ortamlarının kurulmasını, daha iyi akademik performans ve öznel iyi oluşa katkıda bulunarak öğrencilerde içsel motivasyonun oluşmasını sağlamaktadır (Durlak ve diğerleri,

2011; Zins ve diğeri, 2007). Sosyal-duygusal gelişimin bir amacı da sağlıklı sosyal ilişkiler kurmak, öznel olarak iyi olmak ve akademik başarıyı geliştirmektir (Norris, 2003).

Sosyal-duygusal gelişim; kalıtım, anne-baba tutumu, çevre, kültür, kardeş, akran ilişkileri, öğretmen, çaba, motivasyon, merak, empati, özen, sorumluluk, okula bağlılık, notlarda iyileşme, çalışma alışkanlığı kazanma, öğrenmeyi öğrenme bilinci, ileri okuma becerisi, okuryazarlık gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Ayrıca yaşam dönemlerine göre de farklılık gösterebilmektedir (Belfield ve diğeri, 2015; CASEL, 2005; Elias ve Mocerri, 2012; O'Neal ve diğeri, 2019; Santrock, 2018; Slavin, 2015; Zins ve diğeri, 2004). Okuma becerisi ile ilişkisi bakımından çocuklarda kitap okuma, cinsiyet, okul öncesi eğitimi almak gibi demografik değişkenlere göre sosyal-duygusal gelişimin değişiminin incelenmesi önemlidir.

Sosyal-duygusal gelişim Gardner, Dewey, Goleman gibi bilim insanlarına göre akademik başarının artmasında ve okuldaki sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşmasında öncül rol oynayan gelişim alanlarından biri olarak ifade edilebilir (Elias, 2009). Yapılan tanımlamalar ve ortaya konan yapı sonucunda sosyal-duygusal gelişimin çocukların gelişim dönemlerinin önemli bir ayağını oluşturduğu söylenebilir. Okullar, çocukların sağlıklı gelişmesinde bilişsel gelişime ek olarak sosyal duygusal gelişim için de önemli bir role sahiptirler (Santrock, 2018; Slavin, 2015).

Alanyazın incelendiğinde sosyal-duygusal olarak gelişmiş öğrencilerin; okuma-yazma becerileri ile motivasyonları (Graham, 2008; O'Neal ve diğeri, 2019; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013), yaşam doyumu (Kabakçı ve Totan, 2013; Schaefer, King ve Bernard, 2007), umut (Kabakçı ve Totan, 2013), öznel iyi oluş (Askell-Williams ve diğeri, 2013; Baytemir, 2016; Cohen, 2006; Denham ve Brown, 2010; Diener ve Seligman, 2004), görev bilinci, akran ilişkileri, öz düzenleme (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009), azim (Belfield ve diğeri, 2015; Duckworth ve diğeri, 2007; Elias ve Haynes, 2008) gibi duygusal faktörlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Suldo ve Huebner (2006), öznel iyi oluş düzeyinin artmasıyla sosyal-duygusal gelişim düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Seligman ve diğeri (2005) başkalarıyla yakın ilişkiler kurma ve bu ilişkilere değer vermenin öğrenme ve başarıdan daha fazla mutluluk sağladığını ifade ederek sosyal-duygusal gelişimin bireylerde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalara göre sosyal-duygusal gelişimin başkaları ile ilişkiler kurma ve duygu yönetiminde rol oynayan öznel iyi oluş, çaba sarf etme olarak da bilinen azim ve okuma-yazma becerilerine ilişkin motivasyonları ile ilişkili olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Sosyal-duygusal öğrenme programları çıktıları

Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmalar sonucunda (Durlak ve diğerleri, 2011; Elias, Parker, Kash, Weissberg ve O'Brien, 2008; Greenberg ve diğerleri, 2003; Zins ve diğerleri, 2004) sosyal-duygusal gelişim düzeyi yükseldikçe işbirliği ve paylaşma gibi olumlu davranışlar, dayanıklılık, okula aidiyet ve devamlılık, çatışma çözme, sorumlu vatandaşlık, sorumlu karar verme, öz saygı ve öz yeterlik, psikolojik iyi olma hâli ve akademik başarı artmaktadır. Bunun aksine sosyal-duygusal gelişim düzeyinin düşmesi sonucunda bireylerde saldırganlık, şiddet, suçta yönelme, erken yaşta cinsel deneyim, sağlığa zararlı madde kullanımı, değersiz hissetme, okuldan kaçma, okulu bırakma, zorbalık, siber zorbalık, disiplin cezaları ve psikolojik stres gibi durumlarla karşılaşma olasılıkları artmaktadır. TÜSİAD (2019) erken çocuklukta başlayan ve aileyi içine alan sosyal-duygusal gelişim programlarının daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 4. OECD'nin (2015) sosyal ve duygusal beceriler çerçevesi

Şekil 4'te görüldüğü gibi OECD'nin (2015) sosyal-duygusal beceriler çerçevesinde de beceriler beş alana ayrılmaktadır. Bunlardan iş performansı becerilerini başarı odaklılık, sorumluluk, öz denetim ve azim becerileri; duygularını dengeleme becerilerini strese

dayanıklılık, olumluluk ve duygu denetimi becerileri; işbirliği becerilerini duygudaşlık, güven ve ortaklık becerileri; açık fikirlilik becerilerini merak, hoşgörü ve yaratıcılık becerileri; başkalarıyla ilişkide olma becerilerini ise sosyal olma, atılganlık ve enerji becerileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada da sosyal-duygusal gelişim ile ilgili ölçme aracında üç alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; olumlu sosyal davranış, öz-kontrol ve benlik gelişimidir. Olumlu sosyal davranış, başkalarının yararını gözeterek paylaşım, destek, yardım, ilgi ve benzeri davranışların gönüllü olarak sürdürülmesidir (Elias, 2009). Öz-kontrol, duyguların ve davranışların çevre ile uyumlu olmasını sağlayan beceriler olup duygusal öz düzenleme veya düzenleme olarak ifade edilmektedir (DeLisi, 2014). Benlik gelişimi ise bireyin aile ve çevresinde sergilediği davranışlar ile özellikleri nasıl algıladığını belirten sosyal bir olgudur (Kagitcibasi, 2007). Bunlar öğrencinin sosyal-duygusal gelişimi hakkında bilgi veren durumları kapsamaktadır.

2.1.2.4. Orta Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim (7-11 yaş)

Gelişim; bireyin büyüme, değişme ve uyum süreçlerinin hayat boyu istikrarlı bir şekilde gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Birey sosyal-duygusal olarak gelişirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dilsel gelişimini ve bilişsel gelişimini de sürdürür. İlkokul dönemindeki çocuklar benmerkezci düşüncelerden uzaklaşarak başkalarının kendinden farklı bakış açısına sahip olabileceğinin farkına varırlar. Bu da çocuğa başkalarını anlama ve duygularını yönetme olanağı sağlar (Slavin, 2015).

Sekiz yaşındaki bir bireyin sahip olduğu sosyal-duygusal gelişim özellikleri, 10-12 yaşlarına geldiğinde benzer ve farklı özellikler göstermesi açısından değişmektedir (Ji ve diğerleri, 2013; Santrock, 2018). Bu dönem, çocukları daha az somut ve daha fazla soyut düşünmeye başlarlar. Çevresindeki ve kendi iç dünyasındaki durumları ayırt edebilmek için içsel niteliklere odaklanırlar. Özellikle bağımsız bir birey özelliğinin kazanıldığı bu yaşlarda çocuk, akranları ile daha çok vakit geçirmek istemektedir. Akranlar ile geçirdikleri zamanlarda farklı dünyalarını ve yeteneklerini sergilerler. Çocuklar akranları ile birlikte oldukları ortamlarda başkaları ile iyi geçinmeyi, başkalarına saygı duymayı, paylaşmayı, duygularını anlamayı öğrenmeye devam etmektedir. Erken çocuklukta arkadaşlık daha çok oyun arkadaşlığı olarak görülürken orta çocukluk döneminde yerini karşılıklı anlayış, özen ve empatiye bırakır. Bu dönemde çocuğun dışlanmaması da gerekmektedir. Çünkü

dışlanmış çocuklar gelecekte suça meyilli, problemlı davranışlar gösteren bireyler hâline gelebilmektedirler (Slavin, 2015; Santrock, 2018).

Bu dönemdeki çocuklar için sosyal gelişim, özsaygı ve benlik kavramları ile ilişkilidir. Benlik saygısı, kişinin beceri ve yeteneklerini nasıl sergilediği ile ilgili kendisi hakkındaki yargılarından oluşmaktadır (Slavin, 2015). Çocuklar bu dönemde zihinsel, bedensel ve sosyal becerilerde büyük gelişim sağlarlar (Santrock, 2018; Yavuzer ve Demir, 2016). Okulda öğrendikleri her şeyi eve getirdikleri için onlara geribildirimde bulunmak, onları dinlemek ve anlamak önemlidir. Okul öncesinden başlayan birlikte kitap okuma, resim yapma ve oyun oynama gibi etkinlikler de devam ettirilmelidir. Böylelikle motivasyonları ve yeterlik duygularının kaybolması önlenir (Yavuzer ve Demir, 2016).

Sosyal karşılaştırma yani kıyaslama da bu dönemde başlar. Düşük benlik saygısı düşük performansla sebep olurken akranlar da bu dönemde önemi artan unsurlar arasında yer almaktadırlar. Çocuk sosyalleşme süreci içerisinde ben ve başkası kavramlarını anlar, farklı veya aynı cinsiyetteki akranları ile ortak etkileşimde bulunarak bir benlik kazanır. Karşı cinsten akranlarıyla sınıf ortamında zaman geçirdikleri için öz bakım, kurallara uyma becerileri gelişmekle birlikte akademik başarı düzeylerini geliştirmek için daha fazla çaba göstermektedirler. Arkadaşlarla zaman geçirdikçe de birbirlerinin duygularını anlamaya ve kabul etmeye başlamaktadırlar (Santrock, 2018; Yavuzer ve Demir, 2016).

Vygotsky sosyal gelişimin bir ürünü olarak gördüğü bilişsel gelişim kuramında zekâ gelişimini, kültürel ve tarihsel yapı içerisinde değerlendirmektedir. Gelişim, bireylerin gelişiminde rolü olan sembolik sistemlere bağlıdır. Bunlar düşünmeye, iletişim kurmaya, problem çözmeye, dil becerilerini kullanmaya yardımcı olan sistemlerdir. Vygotsky öğrenmenin gelişimden önce gerçekleştiğini savunarak çocukların potansiyel gelişim alanlarında çalışmaları ya da bulunmaları hâlinde öğrenmelerinin gerçekleştiğini belirtmektedir (Slavin, 2015). Bu dönemde çocuklar karmaşık düşünce, hareket ve sosyal etkileşim becerileri geliştirirler. Çünkü bu zamana kadar benmerkezcilik özelliği taşıyan çocuk dış ortama adapte olmaya başlamaktadır. İlkokul düzeyinde çalışkanlık ve aşağılık duygusu krizini çözmekle kendini bulacaktır (Santrock, 2018). Çocuk, bebeklik döneminde güven, erken çocukluk yıllarında özerklik ve okul öncesi yıllarda girişimcilik özelliklerini gösterdiği için ilkökul döneminde karşılaştığı bu krizi yönetmede sahip olduğu bu becerileri kullanır. Çocuk büyüdüğünü kanıtlamak ister ve kendi başına bir şeyler yapabildiğini göstermek ister. Bu dönemde görevi tamamlama ve yapacağı işleri seçebilmek isterler. Bağımsızlık, işbirliği ve sosyal kabulün sağlandığı oyunlar ön plandadır (Slavin, 2015).

Orta çocukluk dönemi, Erikson'un çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu krizini yönetmekle geçer. Bu krizi sağlıklı yöneten çocuklar, sosyal-duygusal olarak büyük ölçüde gelişmiş sayılırlar. Okulun da buradaki önemi büyüktür. Okul akran ve öğretmenlerden oluşan aile dışı bir ortamdır. Karışık cinsiyet grupları, rekabet, yetişkin otoritesine uyum, arkadaşlık ilişkileri gibi birçok unsur bu dönemde çocuğun karşısına çıkmaktadır. Çünkü okul; öğrenme stilleri, bireysel farklılıklar, etnik farklılıklar, cinsiyet grupları ile en fazla çeşitliliğin karşılaştığı ortamlardan biridir (Santrock, 2018; Slavin, 2015).

Çocukların bilişsel becerilerinin gelişmesiyle birlikte benlik kavramları başta olmak üzere, başkalarını anlama, başkaları ile etkileşime girme ve ilişkiyi sürdürmede katkısı olan sosyal-duygusal gelişimleri de gelişmektedir. Bu nedenle akran ilişkileri, sosyal gelişimde ailedeki ilişkiler kadar önemli sayılmaktadır. Çocuk ev ortamından ayrılıp akranlarının bulunduğu okul ortamı ile tanıştığında bu ilişkiler yoğun ve düzenli olarak yaşanabilmektedir (Bolat, 2017). Öğrenmiş olduğu birçok sosyal beceriyi akranları ile zaman geçirdiğinde kullanarak sosyal anlamda kendini geliştirmektedir. Sıra bekleme, izin isteme, paylaşma gibi bazı becerileri ailesinden öğrendiği gibi akranlarından da öğrenebilmektedirler. Bu yönleriyle sağlıklı akran ilişkileri kurulduca çocukta sosyal beceriler artar ve psikolojik uyum sağlanmış olur. Akranların yardımıyla stresli zamanlarda destek bulan çocuk, kaygılarını azaltır ve karşısındaki güven duyar (Bolat, 2017; Santrock, 2018; Slavin, 2015).

Kabul gören çocuklar daha mutlu olmaktadır. Sosyal gelişimin alt göstergelerinden olan sosyal kabule göre, akranları ve ailesi tarafından kabul gören çocuk daha sağlıklı ilişkiler ve sevgi ortamı kurabilmekte ve mutlu olabilmektedir (Bolat, 2017). Çocukların saldırgan, zorba davranışlarda bulunmayı engellemesi, sorunlarla başa çıkmayı ve sorunları olduğunda yardım istemeyi öğrenmesi, uyumlu davranışlar geliştirmesi akranlarıyla kurdukları olumlu sosyal ilişkiler sayesinde gerçekleşmektedir (MEB, 2013a; Santrock, 2018; Yavuzer ve Demir, 2016).

Bu bağlamda, orta çocukluk döneminde olan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akranları ile olumlu ilişkiler kurması ve kaygılarının düşük seviyede olması, sadece duygusal gelişimlerini değil aynı zamanda sosyal gelişimlerini ve okuldaki öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyerek daha mutlu ve başarılı olmalarını sağlayabilir. Öğrencilerde okuldaki öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olması da öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek derslerine yönelik ilgi ve motivasyonlarında etkin rol oynayabilir.

2.1.2.5. İlkokul Öğrencilerinde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi

Sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkilerinin artmasıyla birlikte sosyal-duygusal gelişim eğitim programlarında yer almaya başlamıştır (Ji ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda günümüzde akademik ve bilişsel gelişim ile sosyal-duygusal gelişimi bir şemsiye altında toplayan çağdaş eğitim anlayışları benimsenmektedir. Ülkemizde son yıllarda uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme programları (SDÖ) ile birlikte çocukta gelişen sosyal ve duygusal alan, çocuktaki akademik başarı ile ilişkili önemli bir anahtar görevi görmektedir (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017). Sosyal-duygusal gelişimde çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Ji ve diğerleri, 2013; Park, 2004).

Sosyal-duygusal gelişim öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve ahlaki gelişimlerinin yanı sıra kişilik, mizaç ve karakter oluşumunda da önemli rol oynamaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2012). İlk olarak evde başlayan daha sonra çevrede, okulda ve sınıfta devam eden sosyal-duygusal gelişime yönelik hazırlanan programlardan elde edilen sonuçlarda sosyal becerilerin arttığı, olumlu davranışların daha çok sergilendiği, başkaları ile ilişkilerde olumlu ilerlemelerin olduğu ve şiddet eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir (Bierman ve diğerleri, 2010; Elias ve Haynes, 2008; Miller, Kraus ve Veltkamp, 2008). Utangaçlık, yalnızlık, atılgan olmayan davranış, duygularını ifadede yetersizlik, zorbalığa uğrama veya zorbalıkta bulunma gibi belirtiler gösteren çocuklarda sosyal beceri düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Shapiro, 2004). Buna göre bu gelişim alanlarının etkisine dayanarak ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine öncelik verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin de akranlarıyla ve ailesiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi için sosyal-duygusal olarak gelişmiş olması gerektiği ifade edilmektedir. Erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması bu nedenle daha önemlidir (Coyle, Sarma, Maguire ve De Flumere, 2021; Park, 2004).

Çocukların ilkokula başladıkları dönemde okuldaki akranlarına ve okula adapte olabilmeleri için zihinsel, duygusal, psikomotor ve sosyal açıdan hazırlıklı olmaları gerekir. Çünkü bu dönemde gerçek yaşama adım atmaya başlamaktadırlar. Okul öncesi dönemde sosyal gelişimi tamamlanmamış çocukların sonraki yaşlarda kaygı bozukluğu, depresyon, çevresindekilerle problem yaşama, içe kapanma, okul bırakma, akademik yönden başarısızlık gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür (Gülây ve Akman, 2009). Bu dönemdeki çocuklar okul yaşamıyla yeni bir döneme adım atarak ailesinden bağımsız bir şekilde hareket etmeye, akranlarıyla yaşına uygun oyunlar oynamaya, paylaşmaya, işbirliğine, geleceği ve başarısı hakkında düşünmeye başlamaktadır.

Akranlarının davranışlarını model almaya başlayarak yeni davranışlar edinirler. Akranları tarafından kabul görmek, onaylanmak isterler (MEB, 2013a).

Özellikle erken çocukluk ve ilkokul döneminde bu alanlarda güçlü bir gelişim gösteren çocukların, akranları ve ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler kurabildikleri, olumlu ilişkiler, olumlu duygu yaşantıları ve ruh sağlığına sahip oldukları, bunun sonucunda da daha yüksek okul performansı gösterdikleri görülmüştür. Okul ortamında sosyal becerileri düşük olan çocukların arkadaşlık ilişkileri ve akademik başarı yönünden zayıf oldukları, aile ortamında problemleri davranışlarda buldukları; normal koşullarda da olumsuz duygu durumları yaşayarak duygusal problem davranışları sergiledikleri görülürken sosyal becerileri yüksek öğrencilerin ise iyi iletişim kurabilen, çatışmadan uzak durabilen bireyler oldukları çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Durlak ve diğerleri, 2011; Greenberg ve diğerleri, 2003). Arkadaşlıkları daha kararlı olan, başkalarının düşüncelerine duyarlı, toplumun ahlaki yargılarını öğrenmiş, haklarını koruyan, kendini değerlendirebilen, grup oyunlarına katılan, sırasını bekleyen, “teşekkür ederim” gibi nezaket sözcükleri kullanan, duygularını ifade edebilen, başkalarının duygularını anlayabilen, izin isteyebilen, bir sorunu olduğunda yardım isteyen, kendilerinden küçüklere yardım eden ve hoş olmayan durumlarla başa çıkabilen (istekleri reddetme, lakap takılmayla başa çıkma, olumsuz geribildirim) öz güvenli çocukların sosyal-duygusal olarak geliştiği kabul edilmektedir (MEB, 2013a; MEB, 2013b; Santrock, 2018).

Gülay ve Akman’a (2009) göre sosyal becerileri gelişmiş bir çocuğun akranları tarafından kabul gören ve sevilen biri olduğu, duygularını yönetme becerisi sayesinde olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkabilme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Okul ortamında öğretmen ile çocuk arasındaki sosyal etkileşimi sağlamada, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemede ve akademik başarıyı artırmada sosyal becerilerin rolü oldukça büyüktür (Väyrynen ve diğerleri, 2016). Başkaları ile etkili iletişim kurma ve başkalarının davranışlarını anlamada başarılı olan çocukların sosyal becerileri gelişmiş olabilmektedir (Metin, 2011).

Sosyal-duygusal öğrenme programlarına katılan çocukların motivasyonlarının ve başarı düzeylerinin artması ve daha olumlu davranışlar sergilemeleri, sosyal-duygusal yeterliklerin motivasyonu yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir (Duncan ve diğerleri, 2007; Greenberg ve diğerleri, 2003; Hawkins, Smith ve Catalano, 2004). Sosyal-duygusal öğrenmenin çocuklar üzerindeki etkilerini meta analiz yoluyla inceleyen Durlak ve diğerleri (2011), duygusal zekânın akademik zekâdan daha önemli olduğunu kanıtlamakla birlikte, hazırlanan sosyal-duygusal öğrenme programları ile çocukların

başarılarının arttığını, devamsızlık ve disiplin sorunlarında azalmalar olduğunu belirtmişlerdir. Durualp (2014), sosyal becerileri geliştirmek için hazırlanan eğitim programları sonucunda öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi ile akran ilişkileri, aile ilişkileri, işbirliği ve paylaşma becerilerinin arttığını, saldırgan davranışların azaldığını belirtmektedir.

Sosyal-duygusal gelişimin Gardner, Dewey, Goleman tarafından akademik başarı ve okuldaki öğrenme ortamları ile ilişkilendirilmesi (Elias, 2009) ve Türkiye’de sosyal-duygusal öğrenme programları ile uygulamada yer bulması (Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017) sosyal-duygusal gelişimin öğrenmedeki rolünü ortaya koymaktadır. Büyüme ve gelişme döneminde olan ilkokul öğrencilerinin ihtiyaçları giderilmediğinde istenmeyen davranışlara yönelebilmeleri nedeniyle sosyal-duygusal gelişim, erken yaşlardan itibaren okullarda programlı ve planlı şekilde kazandırılmaya başlanmalıdır (Özdemir ve diğerleri, 2012).

2.1.3. Azim

Son otuz yıldır araştırma kanıtları, çocukların akademik başarı tanımının sadece yüksek bir beceri ve bilişsel kapasitelere sahip olmakla değil, aynı zamanda kişinin çabaları yoluyla istenen sonuçları yakalayacağına dair inançlarını gerektirdiğini göstermiştir (Usher, Li, Butz ve Rojas, 2019). Uzun vadeli hedeflere ulaşarak bu başarıyı elde etmede azim kavramının etkili olduğu ileri sürülmüştür. Bunun yanı sıra bu kavram, eğitim programlarına da dahil edilerek eğitimde yerini almıştır (Duckworth ve diğerleri, 2007; Hoerr, 2013).

Azim, Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) sözlüğünde “bir işteki engelleri yenme kararlılığı” olarak tanımlanmaktadır. Akademik başarının önemli bir faktörü olan azim; başarıya ulaşmada ilgiyi kaybetmeden, engeller karşısında yılmadan görevini sürdürme ve tamamlama inancı ile hedefine doğru ilerlemesini sağlayan aşırı istek ve kararlılık olarak bilinmektedir (Duckworth ve diğerleri, 2007; Sturman ve Zappala-Piemme, 2017). Ulusal alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda azim kavramının dayanıklılık (Töremen ve Demir, 2016), kararlılık, motivasyonel kararlılık (Akın ve Arıcı, 2015; Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay, 2013) ve sebat (Sarıçam ve diğerleri, 2016; Telef, 2016) gibi anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Aslında kararlılık ve azim birebir aynı anlamı taşımamaktadır. Çünkü kararlılık, motivasyon gibi bilişsel bir süreç olup başarıyı elde etme sürecinde

devamlılığa olan inançtır. Bu yönüyle kararlılık, bilişsel ve duygusal bir alt boyut olarak azim içerisinde yer almaktadır (Sarıçam ve diğerleri, 2015).

Goleman'a (2012) göre sebat, heves ve engeller karşısında bireyin ne kadar dayanıklı olduğunu belirten duygusal özelliklerden biridir. Azim (sebat), yaptığı işte karşısına çıkan zorluklarla baş etmede bireyin davranışsal, bilişsel ve duygusal yılmazlık gösterme becerisidir (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). Başarı, doğuştan gelen yeteneklere sahip olmakla değil bireyin işine tutkulu olması ve sebat etmesi ile ilgilidir (Duckworth, 2016).

Zekânın başarının en etkili yordayıcısı olduğu yönünde bazı insanlarda yer alan yanılığın aksine Duckworth ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada aynı zekâ seviyesindeki öğrencilerden yüksek azim gösterenlerin daha başarılı olduğunu vurgulamıştır. Azimin de başarının önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmesi gerektiğini, IQ'nun tek başına akademik olarak başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edemeyeceğini ifade etmektedir. Azimli bireylerin hedeflerinden sapmadan başarıya doğru yol alma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Uzun vadede azimin yetenekten daha önemli sonuçlar verdiği, azimin sabit bir durum olmayıp geliştirilebilir bir özellik olduğu belirtilmektedir (Duckworth, 2016; Sarıçam ve diğerleri, 2016).

Azim, çabanın azmi ve ilginin tutarlılığı olarak adlandırılan iki üst düzey yapıdan oluşmaktadır. Çabanın azmi, yaptığı işi tamamlayana kadar bireyin sürekli çabalamasını açıklar. İlginin tutarlılığı ise bireyin yaptığı işe, dışsal uyarıcılardan etkilenmeden görevini tamamlayana kadar ilgisini sürdürmesini ifade eder (Duckworth ve diğerleri, 2007). Bu iki yapı engellere rağmen çalışmaya devam etmeyi ve hedefini değiştirmeden işine ilgisini canlı tutmasını belirtmektedir. Her iki boyut da başarıya katkı sağlamaktadır. Ancak çabanın ilgiden daha fazla başarı sağladığı kanıtlanmıştır (Duckworth ve diğerleri, 2007). Yani azim, ilgi ve tutkudan daha fazla başarıyı yordamaktadır.

Azim ile ilgili tanımlardan da anlaşılacağı üzere, azimli bireylerde görülen aşırı istek, bireyin ilgisini ve isteğini kaybetmeden içsel bir motivasyona sahip olmasıyla sağlanır. Yapılan çalışmalarda azim ve motivasyonun akademik başarı için önemli faktörler olduğu ifade edilmektedir (Heckman ve Rubinstein, 2001; Lee ve Rhee, 2021; O'Neal ve diğerleri, 2019). Bireyin üzerinde çalıştığı işte başarılı olması için azim ve kararlılık sahibi olması gerekmektedir. Özellikle zorlu süreçleri olan askerî okullara kabul edilmede, maratona hazırlanmada, dil öğrenmede başarılı olan insanların azimli olduğu bilinmektedir. Örneğin dil kursuna başlayan çoğu öğrenci birkaç haftadan sonra zorlandığı için kursu

bırakabilmektedir. Ancak pes etmeyip sorunları azimle ve sabırla çözen öğrenciler hedefine ulaşabilmektedir. Azim becerisi zorluklarla başa çıkarak dayanma gücüyle hedefe varacağına inanmayı açıklar. Aynı zamanda azim, başarısızlıklar karşısında yılmadan bireyin tekrar ve tekrar denemeye devam etme becerisidir (Duckworth, 2016).

Birey genellikle bir alanda uzmanlaşmada ilk aşamalarda başarısızlıklar yaşamaktadır. Ancak bireyin o alanda uzmanlaşmak için tutku ile devam edip saatlerce veya günlerce çok sıkı uygulama yapması gereklidir (Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer, 1993). Engeller karşısında çabasını sürdürmeyi bırakan veya hedefini daha yararlı olacağı düşüncesiyle sürekli değiştiren bireylerin, işlerinden yüksek performans alabilmelerinde çok sayıda uygulama yapmaları pek de mümkün değildir. Burada asıl önemli olan çabalamanın devam etmesidir. Bu nedenle her ne kadar teorik olarak azim; çaba ve ilginin tutarlılığı adlı ikili bir yapıdan oluşsa da bazı araştırmacılar azimi tek yapıdan oluşan bir özellik olarak kabul etmektedir (Credé, Tynan ve Harms, 2017; Rojas, Reser, Usher ve Toland, 2012). Azimin temelinde bireyin çabalaması ve bu çabasını sürdürmesi vardır. İlgili olup çabalamadıkça sürdürülen veya başlanacak işe karşı olan motivasyon da düşük olacaktır. Bu nedenle çaba azim için son derece önemlidir.

Galton (1892) başarının kökenleri ile ilgili yaptığı bir çalışmada bilim, atletizm, şiir, müzik, hukuk ve benzeri birçok alanda tanınmış isimlerin biyografilerini incelediğinde bu insanlarda eşsiz bir heves, sıkı çalışma alışkanlığı ve sıra dışı bir kabiliyet bulunduğunu tespit ederek diğer insanlardan farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Charles Darwin ise kuzeni Galton'a çalışmasıyla ilgili verdiği dönütte insanların zekâ açısından pek farklı olmadığını, farkın sıkı çalışma ve heveslerinden kaynaklandığını düşündüğünü belirtmiştir. Darwin de kendisi için zeki insanlarda bulunan algı hızına sahip olmadığını, hafızasının ortalamanın altında olduğunu belirterek başarısının sıkı çalışmasına yani azmine ve doğa bilimlerine olan ilgisine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Nietzsche de insanların genel olarak doğuştan yetenekli olmadığını, çok az yeteneğe sahip olanların bile sıkı çalışmaları ve amaçlarına tutku ile bağlı olmaları nedeniyle üstün yeteneklerini kazanıp bir alanda uzmanlaşabildiklerini belirtmektedir (Duckworth, 2016).

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi tarihte üstün başarılı insanların yaptıkları işe tutku ile bağlı oldukları ve azimli oldukları görülmektedir. Önemli olan potansiyele sahip olmak değil, o potansiyeli nasıl ve ne kadar kullanılması gerektiğinin bilincinde olunmasıdır. Yetenek ve azim birbirinden farklı becerilerdir (Duckworth ve diğerleri, 2007). Yetenekli olup başarısız olan insan sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Aynı zamanda yeteneği olmayıp da çalışarak o yetenekli insanların seviyesine gelen çok insan da vardır.

Bu insanlar yeteneğin başarıyı garanti etmemesinden dolayı çok sıkı çalışmalarıyla üstün başarı gösterebilmiştir. Duckworth (2016), başarının doğuştan yeteneklerle sağlanmadığını şu iki denklemle açıklamaktadır:

$$\begin{aligned} \text{yetenek} \times \text{çaba} &= \text{beceri} \\ \text{beceri} \times \text{çaba} &= \text{başarı} \end{aligned}$$

Bu iki denklemde de görüldüğü gibi çaba hem yeteneğin beceriye dönüşmesinde hem de kazanılan becerinin başarıya dönüşmesinde etkin rol oynamaktadır. Duckworth ve diğerleri (2007), yeteneğin çaba gösterildiğinde becerilerin hızla gelişmesine katkıda bulunduğunu, başarının ise edinilen becerileri kullandıkça ortaya çıkan sonuç olduğunu belirtmektedir. O nedenle çabanın öneminin iki kat fazla olduğunu vurgulayarak bireylerin aynı koşullarda başarılı olmalarının yetenek ve çabalarını kullanmaları ile ilgili olduğunu, çaba gösteren bireylerin yeteneklerini geliştirmekle birlikte o yeteneği uygulamaya koyduklarını ifade etmiştir.

Duckworth (2016), azimin sadece sıkı çalışmaktan ibaret olmayıp dayanma gücüne de bağlı olan ve iki farklı yolla geliştirilebilen bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki; bir ilgi alanını geliştirmek, her gün zorlandığı bir alanda bir miktar daha zorlanarak antrenman yapmak, işini bir amaçla bağdaştırmak, umutlu olmak ve benzeri olarak içten dışa geliştirilen niteliklerdir. İkincisi de yaşam koçu, ailesi, psikoloğu, öğretmeni ve benzeri kişilerin yönlendirmesiyle kişinin azim becerisi göstermesiyle oluşan dıştan içe doğru gelişim göstermektir. Bu yönleriyle zor olarak nitelendirilen görevlerin ve yapılacak işlerin azim sayesinde başarıyla tamamlanabileceği belirtilmektedir.

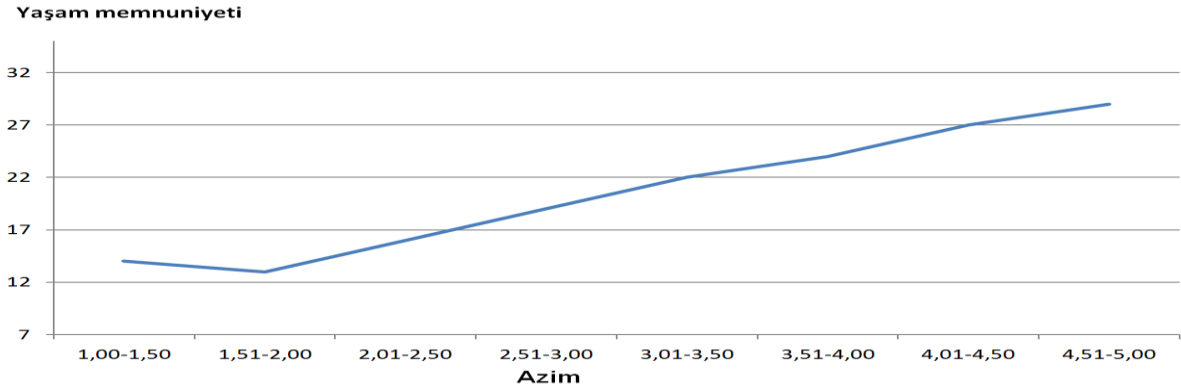
Azimle uzun süre bir göreve bağlı ve dayanıklı olmak için bireyin öz düzenleme ve öz yeterlik becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öz düzenleme, yaptığı işlerde sebat gösteren ve başarılı olan bireylerde görülmektedir. Başarılı insanlar incelendiğinde daha zeki olduklarından değil daha azimli ve ısrarcı oldukları için başarılı oldukları fark edilmiştir. Amaçlarına ulaşırken bireylerin hazlarını ertelemeleri, plan yapıp bu planı kararlılıkla sürdürmeleri onları başarıya götüren etkenlerdir (Yavuzer ve Demir, 2016). Azim ile ilişkili öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde motivasyonlu olmaları muhtemel bir durumdur.

Azim ile yakından ilişkili olan ve bireyin bir görevi tamamlayacağına dair inancı ve kararlılığını tanımlayan öz yeterlik inancı, kişisel motivasyon, mutluluk ve başarının en önemli yordayıcılarından biridir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia,

2001). Bu nedenle okuma-yazmaya motivasyonlu olmak için azimli olmanın yanında öz yeterliliğin de gelişmiş olması gerekir. Bireyin başaracağına dair inancı ve algıladığı yeterliliği olan öz yeterlik inançlarının gelişimi bebeklik döneminde başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Öz yeterlik, bireyin azimle bir işi sürdürmesini ve görevine karşı duygusal tepkilerini etkilemektedir (Bandura, 1986; Bandura, 1997). Albert Bandura, bireylerin öz yeterlik inançlarının yetenekleri üzerindeki etkisinin büyük olduğunu ifade ederek öz yeterliği yüksek bireylerin yeteneklerinin performansına bağlı olarak geliştiğini, başarısızlık durumlarında kaygılanmadan bu durumlarla nasıl başa çıkabileceklerinin bilincinde olduklarını belirtmektedir (Goleman, 2012). Bu da azimli olmanın başarısızlık durumları ve sorunlarla başa çıkmadaki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Okuma ve yazmaya motivasyon sağlanmasında da azimli olmak kadar öğrencinin öz yeterlik becerilerine sahip olmasının daha olumlu kazanımlar verebileceği düşünülmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirttiği gibi başarmak insanın doğasında vardır ve bu ihtiyaç giderilmelidir. Öz yeterlik arttıkça bireyin hedeflerini gerçekleştirmedeki çabası da artmaktadır. Eğer çocuk başaramayacağını düşünürse çabalamaktan, yani kendini kontrol etmekten vazgeçmektedir. Birey görevi yapacağına inandığında daha sıkı çalışıp karşısına çıkan zorluklara dirençli olabilmesine rağmen, inancı olmadığında görevi başaramayacağını düşünüp stres, kaygı yaşamakta ve çaba göstermeyi bırakmaktadır (Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006). Çocuğun başarıya ulaşmasında etkili olan öz düzenleme ve öz yeterliliğin çocuğun okula ilgisi ve motivasyonu ile ilişkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Yavuzer ve Demir, 2016). Okuma-yazma motivasyonunda da azimle ilişkili bu özelliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Yirmi beşli yaşlardan sonra artmaya eğilim gösteren ve öz disiplin, öz düzenleme, hedef yönelimi ve benzeri motivasyonel yapılarla ilişkisi bulunan azim, öğretilebilen ve zamanla geliştirilebilen bir özelliktir (Peterson ve Seligman, 2004).

Duckworth ve diğerleri (2007) başarılı insanların dinç, sosyal-duygusal zekâlarının daha yüksek ve duygusal açıdan daha olumlu ruh hâlinde olduklarını belirtmiştir. Bunun nedenini başarılı insanların azim becerisine sahip olması olarak açıklamaktadır. Daha azimli oldukça elde edilen başarının mutluluk ile ilişkisi nedir? Bu sorunun cevabı 2000 yetişkin kişiden oluşan bir çalışma ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre birey ne kadar azimliyse o kadar sağlıklı bir duygusal yaşama sahip olmuştur (Duckworth, 2016). Araştırmacı Julian Rotter tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yaşamlarının kontrolünün ve bir şeyleri başarmalarının kendi çabalarına bağlı olduğunu bilen insanların daha başarılı ve mutlu oldukları görülmüştür (Bolat, 2017). Şekil 2 de azim ile mutluluğun alt göstergelerinden olan yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 5. Azim ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki

Şekil 5'te görüldüğü gibi azim seviyesi arttıkça yaşam memnuniyeti de artmaktadır. Farklı ölçümlerle hipotezler test edildiğinde de azmin yaşam memnuniyeti ve mutluluk ile pozitif yönde yüksek ilişki gösterdiği görülmüştür (Duckworth, 2016).

Alanyazın incelendiğinde sosyal-duygusal gelişim (Belfield ve diğerleri, 2015; Duckworth ve diğerleri, 2007) ve iyi oluş (Bayraktutar, 2012; Falecki, 2015; Harms, Brady, Wood ve Silard, 2018), akademik başarı (Bowman, Hill, Denson ve Bronkema, 2015), öz yeterlik, öz düzenleme, üstbilgi (Rojas ve diğerleri, 2012; Wolters ve Hussain, 2015), öz-kontrol (Duckworth ve diğerleri, 2007), içsel motivasyon (Heckman ve Rubinstein, 2001; O'Neal ve diğerleri, 2019; Sarıçam ve diğerleri, 2013), umut, yaşamı anlamlı bulma, benlik saygısı, akademik performans (Kleiman, Adams, Kashdan, Riskind, 2013; Vela, Lu, Lenz ve Hinojosa, 2015) gibi duygusal gelişim ve öznel iyi oluşta etkili olan değişkenlerin azim ile pozitif yönde; depresyon, anksiyete ve stres, akademik başarısızlık, olumsuz duygular, umutsuzluk, intihar eğilimi, akademik erteleme (Kim, 2015; Lee, 2017; Özhan ve Boyacı, 2018; Wolters ve Hussain, 2015) ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ardis ve Aliza (2021) akademik azimin akademik olarak yaşanan stresi önlemede etkili olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında azim ile ilişkili çalışmalara örnek verilecek olursa; Bulut (2017), sorumluluğun azim üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ve sorumluluk düzeyi yüksek bireylerin daha azimli, başarılı ve disiplinli olduğunu ifade etmektedir. Goleman'ın (2012) duygusal zekâyı öz denetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirme gücü gibi öğretilen beceriler olarak da tanımlaması, azimin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanları ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Özer, 2021). Psikolog Martin Seligman, iyimser ruh hâli içinde olan bireylerin yapacakları işlere karşı motivasyonlarında harekete geçme gücünün olduğunu, kişiyi başarıya ulaştıran faktörün sadece yetenek olmayıp sergilediği azim etme gücünün de etkisi olduğunu belirtmektedir (Goleman, 2012).

Rojas ve diğ erleri (2012) azimde kızların erkeklere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu, azimin motivasyonel boyutlarla ilişkisinin olduğunu, okumada ve matematikte azimin öz düzenleme ve öz yeterlik becerileriyle pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğunu saptamıştır. Okuma ve matematikten keyif alma ve çaba ile azim arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Sarıçam ve diğ erleri (2016), sosyal-duygusal gelişimin sağ lanmasında, yaşamın diğ er alanlarında başarıya ulaşmada azimin önemli ve gerekli bir unsur olduğunu ve sosyal duygusal bir beceri olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Gelişim alanları ile ilişki olduğu için azmin geliştirilebilir bir özellik olduğu söylenebilir (Duckworth ve diğ erleri, 2007). Bu araştırmalar azimin sosyal-duygusal gelişim ve motivasyonla ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.1.3.1. İlkokul Öğrencilerinde Azimin Önemi

Azim tüm yaş ve gelişim düzeyleri için önemli bir kavram olarak görünmektedir. Bireylerin bir öğrenme birimine ilişkin ilk algıları ilkokul düzeyinde geliştiği düşünülüğünde azim ilkokul öğrencileri için önemli bir kavram olarak alanyazında yer almaktadır. Duckworth ve Quinn (2009) azimi, gelişimin bir parçası olarak kabul edip istikrarlı bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırmışlardır. 7-12 yaş aralığındaki çocukların amaçlarına ulaşmak için çabalarken kendilerini amaçtan vazgeçirebilecek uyarıcılara ve itkilere nasıl karşı koyması gerektiğini bilmesi, planlarını gerçekleştirmek için ne ölçüde motivasyonlu olması gerektiğinin bilincinde olması gerekir. Bu dönemdeki çocuklar uzun vadeli düşünemedikleri için buldukları zamana odaklanırlar. O andaki isteklerini doyumak istemelerine içtepkisellik denilmektedir. Bu süreçte hazzı erteleme becerisine sahip çocuklar başarıya ulaşırlar. Çocuğun yaşı büyüdükçe elde edeceği daha önemli bir amaç uğruna mevcut zevklerini ve isteklerini erteleme kapasitesi gelişmektedir. Öz düzenleme becerisinin gelişimi için sabırlı olmayı, hazlarını erteleyebilmeyi öğretmek gerekir (Yavuzer ve Demir, 2016).

Erikson'un psikososyal gelişim dönemlerinden olan çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri yaş grubunu da kapsamaktadır. 7-12 yaş aralığında olan çocuklar, okula başladığında aileden uzaklaşıp akranları ile zaman geçirdiği için bir şeyleri başarma ve tamamlama ihtiyacı hisseder. Başardıkça iyi hisseder, mutlu olur. Başarısızlıkta ise, olumsuz benlik algısı geliştirir (Slavin, 2015). O nedenle bu dönemdeki çocukların azim becerisini kazanmaları ve motivasyonlarını sürdürmeleri için özen gösterilmelidir.

Azimle ilgili ortaya konan bulgulara göre Amerikan okullarında Çinli ve Japon gibi Asyalı öğrencilerin yüksek başarı gösterme nedenleri arasında yaptıkları işte azimli ve istekli olmaları yer almaktadır. Yaptığı işe bağlı, hevesli ve duygusal açıdan motivasyonlu her öğrencinin yeterli çaba gösterildiğinde okulda başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bir işi yapmada azimin diğer duygusal özelliklere göre daha önemli olduğu vurgulanmaktadır (Goleman, 2012).

Ailelerinin desteğiyle kendi seçtiği görevlerle sorumluluk verilmesinin çocukların daha azimli olmalarını sağladığı ifade edilmektedir. Azimli olmayan öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakabildikleri, çalışma hayatına atılmada isteksiz olabildikleri görülmüştür. Bunun aksine öğrenciler, azimli oldukça eğitimlerine devam ederek başarılı olmuş ve çalışma hayatına daha erken atılmışlardır. Daha az iş değiştirdikleri için iş yaşamında da başarı sağlayarak daha dengeli bir iş yaşamına sahip oldukları görülmüştür (Duckworth ve diğerleri, 2007; Duckworth ve Quinn, 2009).

Çocuğun kendini değerlendirdiği sürece ve geribildirim aldıkça kendini geliştirdiği ve içsel motivasyonunun arttığı (Bolat, 2017), bunun sonucunda gelişen öz değerlendirme becerisinin azim üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı çocuğa seviyelerinin biraz üstünde işler yapacak şekilde sorumluluk verilerek motivasyonlu olmaları ve azimle görevini sürdürmeleri sağlanabilmektedir. Baker ve diğerleri (2003), okul doyumunun azim ve sosyal-duygusal yeterlik ile ilişkili olduğunu tespit ederek bu değişkenler arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin günümüzdeki rekabetçi zorlu eğitim sisteminde başarıyı yakalamaları için azimli ve motivasyonlu olmalarına, sosyal-duygusal gelişimleri ve öznel iyi oluşlarına önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrenciler var olan yeteneklerini çaba göstererek beceriye dönüştürebilmektedir. Elde edilen bu becerinin de yine harcadıkları çabayla başarıya dönüştürerek hedeflerini yakalamalarına olanak verdiğinin bilincinde olmaları gerekmektedir (Duckworth, 2016). Öğrencilerin sahip oldukları yeteneği çaba göstermeden potansiyel beceriye dönüştürmesi mümkün görülmemektedir.

2.1.4. Okulda Öznel İyi Oluş

Akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülen duyuşsal özellikler arasında okulda öznel iyi oluş da yer almaktadır.

2.1.4.1. İyi Oluş

İyi oluş mutluluk kavramı ile birlikte düşünülen kavramlardan biridir. Aristo mutluluk kavramını, yaşamdan alınan haz olarak tanımlamıştır. Sokrates ise okulu olan Stoa'da "Nasıl yaşayacağım?" ve "Yaşama amacım nedir?" sorularını sorarak psikolojik iyi oluşa gönderme yapmıştır. Seligman (2002), pozitif psikolojinin bireyin olumlu özelliklerinin keşfedilerek geliştirilmesini, bireyin bütünsel açıdan iyi hissetmesinin altında yatan faktörleri araştırma çabasında olduğunu belirtmektedir. İnsanlarda saygı, adalet, umut gibi olumlu duyguların yaşanıp olumsuz duygulara yönelimi engelleyebilen pozitif psikoloji mutlu bir ortam oluşmasını sağlamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). İyimserlik ve saf mutluluktan oluşan pozitif psikolojinin amacının bu anlamda bireyin mutluluğunu, yaşam kalitesini ve iyi oluşunu artırmak olduğu ifade edilebilir (Seligman, 2002).

İyi oluş kavramı pozitif psikolojide farklı yapılar veya tanımlamalarla yer almaktadır. Bunların arasında öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş (Ryff, 1989), duygusal iyi oluş (Dzokoto, Hicks ve Miller, 2006), sosyal iyi oluş (Pollard ve Lee, 2003) ve benzerleri yer almaktadır. Psikolojide genel olarak psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluşa yönelik değerlendirmelere başvurulmaktadır. Öznel iyi oluş da mutluluk ile ilişkilendirilmektedir. Mutluluk, hedonik ve eudaimonik olarak ikiye ayrılmaktadır. Yaşamdan alınan keyfin veya hazzın holistik birleşimi olan hedonik mutluluk, bireyin olumlu yaşantılarını artırıp olumsuz yaşantılarını azaltması veya kaçınmasıyla birlikte yaşamdan aldığı doyumunu ifade eder. Bu yönüyle öznel iyi oluşu yansıtmaktadır (Diener, 1984). Eudaimonik mutluluk ise psikolojik iyi oluşu içerdiğinden bireyin kendini gerçekleştirme, bağımsız karar verebilmesi ve benzeri kişisel özellikleri vasıtasıyla erdemli ve iyi bir insan olmayı mutluluk olarak nitelendirmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Psikolojik iyi oluş alanında çalışmaları bulunan Ryff psikolojik iyi oluşu, yaşamda karşı karşıya kalınan varoluşsal meydan okumaları yönetme, kişinin en dar zamanında bile bir çözüm yolu bulabilmesi, yetenek ve becerilerini kullanabilmesi ve bu konularda kendini iyi hissetmesi olarak tanımlayarak bireyin gelişimine dair inancı, kendini kabul etmesi, özerk karar verme becerisi ve olumlu yaşam amacına sahip olma boyutlarıyla açıklamıştır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Öznel iyi oluşu mutluluk kavramıyla ele alan Diener (2000), bireyin bilişsel ve duygusal olarak yaşamını öznel olarak değerlendirmesi sonucunda yaşamdan aldığı doyum, olumlu ve olumsuz duyguları bakımından vardığı olumlu veya olumsuz sonuçlar olarak tanımlamaktadır. Öznel iyi oluş, bireyin olumlu duygulara sahip olarak yaşamından doyum alması, yaşamını iyi ve kendisini mutlu olarak değerlendirmesi olarak ifade

edilebilir. Myers ve Diener (1995), öznel iyi oluşun yaşamdan alınan doyum, olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların yokluğu sonucunda oluştuğunu ifade etmektedir. Alanyazında hedonik iyi oluş, hedonik mutluluk veya mutluluk hâli olarak da adlandırılan öznel iyi oluş; bireylerin olumlu duyguları sık yaşaması, olumsuz duyguları en aza indirmesi veya ortadan kaldırması sonucunda yaşamından yüksek bir doyum alarak kendini mutlu bir birey olarak görmesi şeklinde ifade edilmektedir (Diener, 1984; Diener, 2009).

Öznel iyi oluş, bilimsel çalışmalara ilginin arttığı bir dönemde 1950’de yaşam kalitesini artırmak için yapılan çalışmalarla ortaya çıkmış olup (Keyes ve diğerleri, 2002), bireyin kendini ve yaşam kalitesini değerlendirmesi olarak bilinmektedir (Diener ve Diener, 1996). Lucas ve Diener’e (2004) göre çoklu bir yapıdan oluşan öznel iyi oluş bireyin kendini iyi olma hâline sahip olarak algılamasıdır. Öznel iyi oluşun çok değişkenli yapısında bilişsel ve duygusal boyutları bulunmaktadır (Seligman, 2002). Genel öznel iyi oluşun belirlenmesinde bilişsel ve duygusal boyutlar birlikte değerlendirilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Bilişsel boyut bireyin yaşamdan aldığı hazzı ve doyumunu açıklayan yaşam doyumundan oluşurken duygusal boyut olumlu duygular ve olumsuz duygular öğelerinden oluşmaktadır (Diener, 1984). Bu iki yapı birbirinden ayrı olarak düşünülse de birbirini tamamlayıcı özelliklere sahiptir ve bireyin öznel iyi oluşu hakkında bilgi vermektedir. Bilişsel alanı yaşam doyumunu ile ilgili değerlendirme, duygusal alanı ise kişinin kendisi hakkında olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşan memnuniyet düzeyi ile ilgili değerlendirmesi oluşturmaktadır.

Kişinin potansiyel güçlerine odaklanarak güçlü yönlerinin gelişmesinde çaba sarf etmesi gerektiğini ortaya koyan pozitif psikolojide öznel iyi oluş, mutluluk kavramına karşılık gelmektedir (Diener, 1984; Seligman, 2002). Mutluluk, bireyin yaşamında olumlu duyguların ve yaşamının anlamının bilişsel yargılarıyla yoğun yaşanması durumları olarak tanımlanmaktadır. Mutluluk süreklilik gösteren bir durum olmayıp durumsal bir ruh hâlidir. Bu nedenle, mutlu olmayı bir amaç olarak düşünmek mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda mutluluk bir duygu durumu olarak yaşamdan alınan doyumunu nitelendirmektedir. Seligman (2006) mutluluğun tanımını yaparken iyi oluş çerçevesinde üç özelliğe bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar yaşamdan tamamen doyum almak, genel olarak olumlu duygulara sahip olmak ve olumsuz duyguları olabildiğince az yaşayabilmektir. Yaşam doyumunu yükseldikçe mutluluk da yükselmektedir. Yaşam memnuniyeti olarak da adlandırılan yaşam doyumunu, bireyin yaşamını ve duygu durumlarını bilişsel olarak değerlendirmesi ve kendi yaşam kalitesini iyi veya kötü olarak algılamasıdır (Lucas ve Diener, 2004).

Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu, bireyin mutluluğu hakkında bilgi vermektedir. Duygusal boyutu oluşturan olumlu duygular ve olumsuz duygular bireyin duyguları ve ruh hâlini kapsamaktadır. Olumlu duygular çevresine gösterdiği olumlu tepkilerden ve olumlu ruh hâline göre bireyin neşe, sevinç, mutluluk ve heyecan gibi olumlu duygu deneyimleri yaşaması durumudur (Diener, 2006; Lucas ve Diener, 2004). Olumsuz duygular da bireyin çevresi ile etkileşiminde veya kendi başına olduğunda olumsuz tepkiler ve olumsuz ruh hâline göre gelişen kaygı, stres, üzüntü, korku, öfke gibi olumsuz duygu durumlarını yaşamasıdır. Bu yönüyle bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin oluşturduğu yapı öznel iyi oluş olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş (subjective well-being), bireyin kendisine ait değerlendirmelerden oluştuğu için bu şekilde adlandırılmaktadır. Olumsuz duygu durumlarının sık yaşanması bireyde öznel iyi oluşun düşük olduğunu; olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha sık yaşanması ise öznel iyi oluşun yüksek olduğunu göstermektedir. Kişinin mutsuz olmasına yaşadığı bu olumsuz duyguların ve düşüncelerin yoğunluğu neden olurken, birey için yaşamı çekilmez, mutsuz ve amaçsız hâle getirebilmektedir (Diener, 2006).

Bireyin mutluluğunun, yaşamına yüklediği anlam ve deneyimlerinin kalitesine göre değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014). Bu nedenle birey, mutluluğunu çevresel koşulları ile bilişsel yargılarına göre yorumlayabilmektedir. Diener ve Diener (1995) gerçekleştirdikleri uluslararası çalışmada Türkiye'deki erkeklerin mutluluk düzeylerinin yaşam doyumu, maddi konular, arkadaş ilişkileri ve aile değişkenleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmalarına karşın Türkiyeli kadınlarda mutluluğun maddi konular, arkadaşlık ilişkileri ile ilişki olduğu görülmüştür. Yaşam memnuniyeti araştırmasının 2017-2018 yılları karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de kadınların mutluluk oranlarının %62,4'ten %57'ye; erkeklerde ise %53,6'dan %49,6'ya bir düşüş tespit edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Birleşmiş Milletlerin 2020 yılı için yürüttüğü dünya ülkeleri mutluluk araştırmasına göre Türkiye mutluluk düzeyinde 2013 yılına kıyasla 153 ülke arasında 93. sıraya gerilemiştir (Birleşmiş Milletler [UN], 2020).

Mutluluk bireylerde yaşa göre de değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmanın sonuçları, genç bireylerin daha mutlu olduğunun düşünülmesine karşın yaşlı bireylerin de gençlerin mutluluk seviyelerine benzer şekilde mutlu olduğunu; 20'li ve 80'li yaşlarda bireylerin daha mutlu olduğunu belirtmektedir (Warr, 2013). Mutluluğun eğitim düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini ve eğitim düzeyi yükseldikçe mutluluk oranlarının genel olarak artış eğiliminde olduğunu ifade eden çalışmalar (Chen, 2012) olduğu gibi; mutluluğun eğitim düzeyine bağlı olmadığını belirten çalışmalar da

bulunmaktadır (Michalos, 2008). Aykaç (2016) cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, evlilik, ekonomik gelir ve benzeri demografik değişkenlere göre öznel iyi oluşun farklılaşabildiğini belirtmektedir.

Lyubomirskiy ve diğerleri (2005) çalışmasında iyi oluşun üç temel faktörden etkilendiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki kalıtsal faktörlerle ilişkili olan ve insanın mutluluğunun %50'sini oluşturan mutluluk eşiğidir. İkincisi; ekonomik, evlilik gibi sosyal ve çevresel durumlar ile ilişkili olan ve mutluluğun %10'unu yordayan yaşam koşullarıdır. Son etken ise bireyin çabasıyla geliştirebileceği, mutluluğu artırıcı olumlu, davranışsal, bilişsel ve amaçlı etkinliklerde bulunmasıdır. Seligman (2004) mutluluğu artıran anlık yaşantıların bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki içinde bulunulan andan zevk almaktır. İkincisi; sivil toplum kuruluşlarına katılma, yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme, doğa ve hayvanlar için etkinliklerde yer alma ve benzeri gibi hayatı daha anlamlı hâle getirecek aktivitelerde yer almaktır. Üçüncüsü; başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, paylaşma yardımlaşma, vakit geçirme gibi sosyal ilişkileri artırmaktır. Dördüncüsü; karmaşık bir problemi ya da bulmacayı çözmek, resim yapmak, bitki yetiştirmek ve yeni bir beceri edinmek gibi bireyi zorlayıp zevk veren aktivitelerde bulunmaktır. Son olarak başarıya duygusu ile bireyin hedeflerine ulaşması ve yeni bir dili öğrenmesinin daha fazla yaşam doyumunu sağladığını belirtmektedir.

Öznel iyi oluşun öncülerinden olan Diener ve Seligman (2004); öznel iyi oluşun ilişkilerin doyumunu artırdığını, mental olarak daha sağlıklı hissettirdiğini, bireyleri daha üretken kıldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, toplumların sosyo-psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlamak adına bu konu üzerinde dikkatle durulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olması; bireyin yaşamından memnun olması, olumlu duyguları sıklıkla yaşaması ve olumsuz duyguların daha az yaşanması ile ilişkilidir (Diener, 2000). Yüksek düzeyde bir iyi oluş yaşamın olumlu yönde değerlendirilmesini sağlayarak yaşamı olumlu etkilemektedir. Ayrıca üretkenlik, yüksek gelir, olumlu sosyal davranışlar, sağlıklı ve uzun bir ömür sağlamaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Yapılan araştırmalarda öznel iyi oluşun minnettarlık ve iyimserlik ile ilişkili olduğu; minnettar olmanın sosyal-duygusal açıdan olumlu kazanımlarının olabileceği ortaya çıkmıştır (Telef, 2016).

Çocukların veya ergenlerin yaşantılarını mutlu olarak nitelendirmeleri yani yaşantılarından doyum almaları hem sosyal-duygusal gelişimlerine hem de yaşamlarının sonraki yıllarında zorluklarla baş etmede kolaylıklar sağlaması bakımından önemlidir (Çivitci, 2009). Yaşam doyumlarının yükselmesi çocukların psikolojik ve sosyal

gelişimlerine de olumlu katkı vermektedir. Pozitif psikolojide öznel iyi oluş için yapılan tanımda, bireyin olumlu duygular yaşamasını sağlayan pozitif duygular arasında iyi oluş, motivasyon, çevre ile ilişkiler ve akademik başarının olduğu görülmektedir (Seligman, 2002). Bu nedenle öznel iyi oluşun; motivasyon ve sosyal-duygusal gelişim ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Yazma becerisine yönelik çalışmalarıyla tanınan Lyubomirsky ve diğerleri (2006) de öznel iyi oluşu bireyin yaşamı ile ilgili günlük duygularının ve değerlendirmelerinin birleşimi olarak tanımlayarak öznel iyi oluş ile yazma eylemi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

2.1.4.2. Öğrenci Öznel İyi Oluşu

Akademik başarı ile ilgili çalışmalarda bilişsel öğelerin tek başına yeterli olmadığı, duygusal değerlendirmelerin de öğrencinin başarısında rol oynadığı görülmüştür (Thomson ve diğerleri, 2018; Tian ve diğerleri, 2015). Öğrenciler açısından düşünüldüğünde okullar öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri akademik ortamlar arasında yer almaktadır. Okulda gerçekleştirilen eğitimin amaçlarından biri de mutlu çocuklar yetiştirmektir (MEB, 2018a). Çünkü mutluluk bireylerin pozitif bir yaşam sürmelerinde aktif rol oynayan unsurlardan biridir. Alanyazında öznel iyi oluşla ilgili çalışmaların ergenler ve yetişkinlere yönelik olduğu; çocuklara yönelik çalışmaların az sayıda olduğu ifade edilmektedir (Telef, 2014). Mayr ve Ulich (2009) pozitif psikolojinin diğer gelişimsel alanlara göre oldukça yeni olmasından dolayı çocukların öznel iyi oluşu ile ilgili çalışmaların artmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Çocuklarda öznel iyi oluş, son zamanlarda araştırmacıların önemle üstünde durduğu konulardan biri hâline gelmiştir. 21. yüzyılın başlarına kadar okullarda öğrencilerin öznel iyi oluşlarının ihmal edildiği görülmektedir (Thomson ve diğerleri, 2018). Öğrenci öznel iyi oluşu kavramı, bireyin yaşam kalitesini ve sağlığını pozitif yönde etkileyen bir faktör olması bakımından pozitif psikoloji ile birlikte önemi artan konulardan biri olarak aileler, öğretmenler ve ulusların öncelikli konuları arasında yerini almıştır (Askell-Williams ve diğerleri, 2013; CASEL, 2005; Huebner ve diğerleri, 2006).

Öğrenci iyi oluşu, sürekli olumlu tutum ve pozitif ruh hâlinde olmak; kendisini ilişkileri ve deneyimleri konusunda ilişkin mutlu hissetmek, yüksek düzeyde azim gösterebilmek olarak açıklanmaktadır (Falecki, 2015). Öğrencinin öznel iyi oluşuna katkıda bulunan dört bileşen bulunmaktadır. Bunlar duygusal bir yeterlik alanı olan olumlu tutum; zorluklarla başa çıkmayı sağlayan dayanıklılık veya azim; bilişsel bir yeterlilik alanı olan yaşam doyumu ve performans alanı olan maksimum potansiyeldir. Öğrencilerin öğrenmesine de

etki eden bu bileşenler pozitif yaşantılar oluşmasına katkı sağlamaktadır. Okuldaki pozitif yaşantıların artmasıyla çocuktaki öznel iyi oluş da artacağı için okula bağlılık artar, okuldan kaçma ve okul reddi gibi akademik açıdan başarısızlık yaratacak durumların önüne geçilmiş olur (Telef, 2016).

Öğrencilerin öznel iyi oluşlarına önem vermek ve öznel iyi oluşun demografik değişkenlere göre değişimi hakkında bilgi edinmek önemli sonuçlar elde etmeyi sağlayabilir. Avrupa Birliğinde, Pew Araştırma Merkezinde ve Dünya Değerler Anketi gibi çalışmalar yapılarak iyi oluşun önemine dikkat çekmeye devam edilmektedir (Diener ve Seligman, 2004). PISA'nın 2015 yılı sonuçlarının analiz edildiği Öğrenci İyi Oluşu Çerçevesi adlı çalışmada, öğrencilerin iyi oluşunun okuldaki yaşantıları ile okul dışındaki etkileşimlerine bağlı olarak yaşamı ile ilgili bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini kapsadığı belirtilmektedir (OECD, 2016). Öğrenci iyi oluşunun bilişsel, sosyal, psikolojik, fiziksel ve maddi olmak üzere beş ögeli bir çerçeveden oluştuğu görülmektedir. PISA fen, okuma ve matematik alanlarında ölçümler yapmasının yanında mutluluk ile ilgili istatistikleri de toplamaktadır (OECD, 2019).

Öznel iyi oluşun bireyin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini oluşturması nedeniyle okulda öznel iyi oluş, önemi artan konular arasında yerini almıştır. Huebner ve Gilman (2006) bireyin okula yönelik bilişsel ve duygusal öznel değerlendirmelerinin onun genel yaşam kalitesi ile ilişkili olduğunu ifade ederek genel öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin okul doyumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin genel öznel iyi oluşu okuldaki öznel iyi oluşuna ilişkin bilgi verse de öğrencinin akademik başarılarını etkilemesi nedeniyle öğrencinin iyi oluşunun okul yaşantıları bağlamında da incelenmesi gerekmektedir.

2.1.4.3. Okulda Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutunda aile, çevre ve okulda geçirilen yaşantılar yer almaktadır. Okul doyumu, öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşlarını açıklamaktadır (Diener ve Suh, 1997; Haranin, Huebner ve Suldo, 2007). Okulda öznel iyi oluş, okuldaki personel ve öğrenciler için dinamik, en üst düzeyde gelişmeyi teşvik eden bir kültür ve çevrenin varlığını ifade etmektedir. Duygular, motivasyon, başarı, amaç ve anlam ilişkisinden oluşan bir yapıya sahiptir (İrlanda Eğitim ve Beceri Bakanlığı [Ireland Ministry of Education and Skills], 2015). Thomson ve diğerleri (2018), sosyal duygusal

gelişim ile öznel iyi oluşun okullarda ihmal edildiğini belirterek okulda öznel iyi oluşun ne kadar önemli olduğuna dair farkındalığı ortaya koymaktadır.

Okulda öznel iyi oluş, öğrencilerin öznel iyi oluşunun okul açısından değerlendirilmesidir. Tian (2008); öğrencilerin okulda duygusal açıdan yaşadıklarını, nasıl değerlendirdiklerini açıklayan “okulda öznel iyi oluşu” üç alt yapıda tanımlamıştır. Bunlar, okul memnuniyeti, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygulardır. Okul memnuniyeti, öğrencinin okulu, öğretmen ile olan ilişkisini, akran ilişkilerini, sunulan olanakları, okuldan aldığı doyumunu öznel ve bilişsel olarak değerlendirmesidir. Okulda olumlu duygular, okulda geçirilen zaman içinde öğrencilerin neşeli, rahatlamış, mutlu hissetme ve benzeri olumlu duyguları deneyimlemesine ilişkin yargılarıdır. Okulda olumsuz duygular ise öğrencilerin depresyon, stres, kaygı ve benzeri olumsuz duyguları okulda deneyimlemelerine ilişkin değerlendirmelerini içermektedir. Okul memnuniyeti bilişsel değerlendirmeleri içerirken okulda olumlu duygular ile okulda olumsuz duygular öğrencinin duygusal yargılarını kapsamaktadır (Tian, 2008). Okuldaki duygu durumları birçok farklı faktörden etkilenerek sürekli değişebilmektedir (Tian ve diğerleri, 2015). İlkokul öğrencilerinde okulda öznel iyi oluş arttıkça okula bağlılık ve okula yönelik isteğin arttığı bilinmektedir (Liu ve diğerleri, 2015).

Okulda öznel iyi oluşun akran ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, olumlu sosyal iklim, akademik başarı, içsel kontrol ile pozitif yönde ilişkili olduğu araştırmalar ile ortaya çıkmıştır (Çivitci, 2012; Suldo ve Huebner, 2006; Telef, 2014). Yapılan çalışmalarda farklı yaş aralığındaki ilkökul çocuklarının mutluluğu; akademik olarak başarılı olmak, aile ve akranları ile birlikte olmak, eğlenceli etkinliklere katılmak, pozitif duygulara sahip olmak ve şiddet görmemek (Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014; Nairn, Duffy, Sweet, Swiecicka ve Pope, 2011; Thoilliez, 2011) olarak tanımladıkları görülmüştür. Chan, Miller ve Tcha (2005) öğrencilerin mutluluklarının akran ilişkileri, okulun sunduğu olanaklar, derslerin niteliği, ders dışı aktiviteler ve benzeri faktörlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuda sosyal ilişkileri çok önemli bir yerde tutmaktadır. Çalışmaların sonuçları okul doyumunun akademik başarı, okuldaki uyum, davranış ve temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesi ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Huebner ve Gilman, 2006). Öğrencilerin okul yaşantılarında ve gelişimlerinde rol oynayan, bilişsel ve duygusal öğelerden oluşan okulda öznel iyi oluş (Tian ve diğerleri, 2015) öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilerine ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunabilmektedir. Bu bağlamda okuma ve yazma motivasyonu ile okulda öznel iyi oluş arasında ilişki olduğu düşünülebilir.

2.1.4.4. Okul Memnuniyeti, Okulda Olumlu-Olumsuz Duygular

Okul memnuniyeti, öğrencinin okulda öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkisi, akademik başarısı, okulda öğrenme ortamı, okul doyumunu gibi öznel değerlendirmelerini içermektedir (Tian, 2008). Liu ve diğerleri (2015) okul doyumunu altı bileşene ayırmışlardır. Bunlar sırasıyla akademik öğrenme, okul yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, başarı, akran ilişkileri ve öğretimdir. Akademik öğrenme, öğrencinin kendisi ile ilgili öz yeterlik inancına sahip olması, ödev ve sınıf çalışmalarından duyduğu memnuniyet ve yapabilme inancını ifade etmektedir. Örneğin: “Ödevleri yapmak için yeterli zamanım var.” Okul yönetimi, öğrencinin okul yönetiminin sağladığı öğretimsel araç-gereçler ve öğrencinin doğru davranmasını sağlayan kurallar ile ilgili düşüncelerini açıklamaktadır. Örneğin: “Okulumuz, kuralları ve düzenlemeleri yaparken bizleri düşünür.” Öğretmen öğrenci ilişkileri, öğrencinin öğretmenlerle olan ilişkisinden duyduğu memnuniyetini belirtmektedir. Örneğin: “Öğretmenlerimiz bize destek olur.” Başarı, bir öğrencinin okuldaki başarısından duyduğu memnuniyetini açıklamaktadır. Örneğin: “Yeni bilgiler öğrenmede başarılıyım.” Akran ilişkileri, bir öğrencinin okuldaki akranlarıyla olan ilişkilerinden memnuniyetini ifade etmektedir. Örneğin: “Arkadaşlarım için değerliyim.” Öğretim alt boyutu ise bir öğrencinin okuldaki öğretim faaliyetleri ve yöntemlerinden duyduğu memnuniyet ile ilgili ifadeleri içermektedir. Örneğin: “Öğretmenlerim derslerde eğitsel oyunlu içerikler kullanır.” Bu altı faktör; öğrencilerin akran ilişkileri, kendisi ile ilgili algıladığı akademik başarısı, öğretmenin öğretim süreci, öğretmen ile olan ilişkileri, okulun eğitim ve öğretime yönelik düzenlemeleri ve öğrencinin bunlardan duyduğu memnuniyet ile akademik ödev ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiği ile ilgilidir.

Okulda olumlu duygular öğrencinin okul ortamında mutluluk, rahatlık, zevk alma, sakinlik gibi olumlu duyguları; okulda olumsuz duygular ise öğrencinin okul ortamında negatif duygulardan olan kızgınlık, öfke, stres ve kaygı gibi olumsuz duygular yaşadığını belirtmektedir (Tian, 2008). Okulda olumlu duyguları olan öğrenci “mutluyum, neşeliyim” gibi duygular içinde olmaya sıklıkla yatkın iken; okulda olumsuz duyguları olan öğrenci ise “kaygılıyım, üzüntülüym” gibi duyguları daha sık yaşayabilmektedir. Yapılan çalışmalarda okulda sık sık stres ve kaygı yaşayan öğrencilerin yaptıkları işten veya tamamlamaları gereken ödevlerden kolayca vazgeçebildikleri görülmüştür (Bandura, 1997; Telef ve Karaca, 2012). Bu çalışmada öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşları ile ilgili bilgi almanın temel gayesi de budur. Bolat (2017) olumsuz duyguların bakış açısını daralttığını ve yaratıcılığı öldürdüğünü; olumlu duyguların ise bakış açısına geniş bir pencere sağlamakla birlikte yaratıcılığı artırdığını belirtmektedir.

2.1.4.5. İlkokul Öğrencilerinde Okulda Öznel İyi Oluşun Önemi

Okula bağlılık, öğretmen ile olan ilişkiler, öğretmen desteği, okul iklimi, akran ilişkileri, sınıf ortamı, okuldaki ihtiyaçların karşılanması ve okul olanakları, öğrencilerin okuldaki duygu durumlarını ve okul doyumlarını etkilemektedir (Clement, 2010; Tian, Chen ve Huebner, 2014). Öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik olumlu değerlendirmeleri öznel iyi oluşlarını artırmaktadır (Katja, Paivi, Marja-Tertu ve Pekka, 2002).

Okulda öznel iyi oluş düzeyi yükseldikçe akademik başarı, olumlu davranışlar, okula bağlılık, akademik öğrenme, mutluluk ve motivasyon düzeyleri artmaktadır (Suldo, Bateman ve Gelly, 2014; Uusitalo-Malmivaara, 2012; Van Petegem, Aelterman, Van Keer ve Rosseel, 2008; Whitley, Huebner, Hills ve Valois, 2012). Bunun aksine okulda öznel iyi oluş düzeyi düştükçe insanlarla ilişkilerde yaşanan problemlerin, olumsuz davranışların ve kaygının arttığı, öğrencinin akademik başarısında düşüş olduğu görülmüştür (Whitley ve diğerleri, 2012).

Bilişsel olarak öğrencilerini hazırlayan okulların öğrencilerinin mutlu olmalarını sağladıklarında akademik öğrenme süreçlerinde daha olumlu sonuçlar alabilecekleri öngörülmektedir (Tian, Tian ve Heubner, 2016). Finlandiya eğitim sisteminin başarıya ulaşmasındaki temel etkenlerden birinin öğrencinin mutlu olmalarına önem vermesinden kaynaklandığı üzerinde durulması gereken bir konudur. MEB de 2023 Eğitim Vizyonu ile mutlu çocuklar yetiştirmenin gerekliliğine önem vermiştir (MEB, 2018a). OECD ülkelerinin bir araya gelerek oluşturdukları 2030 Geleceğin Eğitimi platformunun da sıklıkla vurguladığı kavramlardan biri iyi oluş yani mutluluk olmuştur (OECD, 2018). Buna göre öğrencilerin okul memnuniyetini sağlayarak sadece bilişsel yönüne değil aynı zamanda duygusal yönlerine de odaklanmanın öğrencilerin mutlu olarak algılayacakları okul deneyimleri oluşturmalarını sağlayabilecektir. Çünkü öğrencilerin okula karşı ve okulda karşılaştığı durumlara yönelik tutumlarının öğrencilerin öznel iyi oluşlarını etkilediği bilinmektedir (Katja ve diğerleri, 2002).

Okulda öznel iyi oluşa çok az sayıda eğitim kurumu müfredatında yer vermesine karşın çocukların okulda mutlu olmaları ve olumlu duyguları yoğun yaşamaları için okulda öznel iyi oluşlarını geliştirme çabaları umut vermektedir (Bird ve Markle, 2012). Öznel iyi oluşun akademik başarı ve olumlu okul yaşantısına olan pozitif etkilerinin yapılan çalışmalar yoluyla tespit edilmesi okulda öznel iyi oluş ile ilgili çalışmaların artmasını sağlamıştır. Okulda öğrencilerin öznel iyi oluşuna önem veren ve okul programlarında bunu uygulamaya koyan okullardan alınan deneysel sonuçlar da okulda öznel iyi oluşun

öğrenci açısından önemini göstermektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencinin iyi oluş düzeyi arttıkça öğrenme motivasyonunun da arttığını göstermektedir (Eryılmaz, 2010; Van Petegem ve diğerleri, 2008). Okulda öznel iyi oluş, sınıf iklimi, okula bağlılık, öğretmenin ilgisi (Clement, 2010), akademik başarı (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017) gibi değişkenler ile pozitif; davranışsal problem düzeyi, kaygı ve sosyal problem düzeyleri (Whitley ve diğerleri, 2012), okulda zorbalık (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010) gibi değişkenler ile negatif ilişkilidir.

Özellikle ilkokul döneminde okulda öznel iyi oluşa sahip olmanın öğrencilerin akademik öğrenmelerinde azimle görevlerini tamamlamalarına ve okuma-yazma faaliyetleri konusunda daha motivasyonlu olmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İlkokul kademesi, öğrencilerin okul yaşamının ilk yılları olması sebebiyle kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin mutlu olmadan ve okulu sevmeden başarılı olmaları beklenmemelidir. Bu nedenle ilköğretime devam eden ilkokul öğrencilerinin öznel iyi oluşları üzerinde durulması gereken konular arasında yer almalıdır.

2.1.5. Azim ve Öznel İyi Oluşun Motivasyona Etkisi

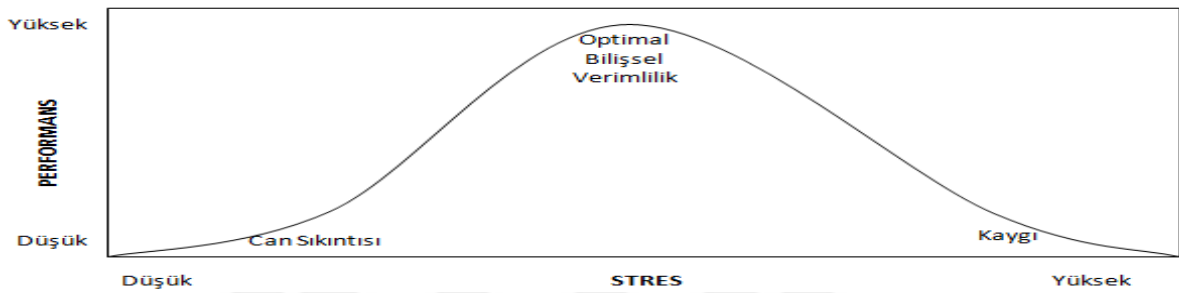
Motivasyon, bir olay ya da durumla ilgili hissedilen duygu ve düşünceler olup bir görev ya da eylemi başarabileceğine olan inanç ve tutku olarak tanımlanmaktadır. Bireyin o anki ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı bir süreçtir. Motivasyon bu yönüyle kişinin içinde bulunduğu durumla yakından ilgilidir. Bireyin motivasyonu sürdürmesi ve canlı tutması için gayretli olması önemlidir. Bu bilgilere göre motivasyonun bireyin iyi oluşu ve azimli olması ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2019).

Bir öğrenci iç motivasyonunu geliştirdikçe hayatının kontrolünü iç odaklı davranışlarıyla yürüterek öz denetim becerisine sahip olmaktadır. İçsel motivasyona sahip öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yüksektir. Azim ile yakından ilişkili olan öz yeterliğin bu nedenle motivasyonla yüksek düzeyde ilişkisi olduğu söylenebilir. Azim merakla bağlı olarak geliştiği için, meraklı bireylerde içsel motivasyonun daha çok görülmesi de azimin motivasyon üzerinde önemli bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir (Bolat, 2017).

Başarı disiplinli bir şekilde eylemlerin tamamlanmasıyla sonuca giden yol olarak ifade edilmektedir. Öğrenci ders çalışmak istemiyor olsa bile irade gücü olan azimle kendine içsel bir motivasyon sağlayarak öğrenme eylemine başlayabilir. İstekle yapmak, irade gücüyle yapmaktan daha kolaydır ancak istekli olunan her eylemde başarılı olunacağı söylenemez. İstekle başlanan bir ders çalışma faaliyetinde, okumada veya

yazmada istek aniden kesilebilir. Bu noktada devreye irade gücü girdiğinde bir davranış, içselleştirilerek alışkanlık hâline dönüşür ve tekrar edilerek çok sevilen bir aktiviteye dönüşebilmektedir (Sekman, 2011).

İyi oluş ve performans arasında benzer ilişki bulunmaktadır. Beklenti değer teorisine göre motivasyonun alt göstergelerinden biri performanstır. Teori motivasyonun tatmin edilmemiş ihtiyaçlarla başladığını, çaba ve performans yoluyla bu ihtiyaçların giderilebileceğini ifade etmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Performansın iyi oluşun alt göstergelerinden olan stres ile arasındaki ilişkiye ait bir grafik Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Motivasyon (performans) ve stres arasındaki ilişki (Goleman, 2006)

Şekil 6'da görülen tersine çevrilmiş U grafiği, öğrenme sürecinde stres düzeyi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Ters U'nun tepe noktası dengeli bir kaygı düzeyinin üst düzey başarıyı sağladığını, çok az kaygı olduğunda iyi sonuç almada çaba için daha az motivasyonlu olunacağını, çok fazla kaygının ise tüm başarı olasılıklarını ortadan kaldıracığını belirtmektedir. Bir işten alınan keyif, bilişsel verimlilik ile motivasyon arttıkça ve stres düzeyi düşük oldukça optimal bilişsel verimlilik oluşmaktadır. Bu da yapılan işe karşı ilgi duyulmasını sağladığı gibi bireyi can sıkıntısı ve uyuşukluktan kurtararak motivasyonunu yükseltmekte ve dikkatini yoğunlaştırmaktadır (Abercrombie, Kalin, Thurow, Rosenkranz ve Davidson, 2003).

Yazma eyleminde ve hayal gücünün kullanıldığı etkinliklerde gerekli olan durum, bu hafif coşkulu hâldir. Bilişsel performansın en yüksek düzeye ulaştığı noktada motivasyonla odaklanarak görevin zorluğuna karşın gereğini yapma becerisi gösterildiğinde ortaya çıkmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi motivasyon iyi bir ruh hâli ve görevin üzerine gitme kararlılığına sahip olmak olarak bilinen azim becerisi ile sağlanabilmektedir (Goleman, 2006).

Endişe, üzüntü, öfke gibi olumsuz duygular içinde olan bireyin beyin faaliyetlerinin işleyişinde kayıplar yaşanarak öğrenmesi zorlaşmakta hatta engellenmekte ve performansı düşülebilmektedir. Goleman'a (2006) göre can sıkıntısı, verimsizlik oluşturarak

beyni buğulandırır. Böylece zihin dağılır, odak noktasını kaybeder ve tüm bunların sonucunda motivasyon yok olur. Motivasyona bağlı olan öğrenme etkinliği; tam dikkat, heves, ilgi ve olumlu duygu yoğunluğunun bileşiminin olduğu zamanlarda keyifli bir şekilde gerçekleşir. Beyin görüntüleme araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlarda da olumlu ruh hâlinde ve neşeli olunan zamanlarda beynin en çok çalıştığı bölgenin prefrontal korteks bölgesinde olduğu belirtilmektedir. Zihin böylesi durumlarda içsel uyum içinde çalışmakla birlikte, akış, verim, hız ve güç açısından en yüksek düzeye ulaşır (Goleman, 2006). Bu öğrenme için önemli bir durumdur.

Ruh hâlindeki değişkenlikler düşünme sürecini etkilemektedir. İyi oluşu yüksek olan bireyler plan yapmada ve karar almada daha geniş ve olumlu düşünmeye eğilimlidirler. Çünkü bellek ruh hâline göre çalışmaktadır. Bu nedenle iyi oluşun motivasyon üzerindeki etkisi gözden kaçırılmamalıdır. Azim ve motivasyonla ilişkili olan iyi oluş hâlindeyken birey olumlu olayları hatırlamada, kendini iyi hissettiğinde işin iyi ve kötü yanlarını düşünmektedir. Bellek olumlu sinyalleri göndererek maceracı ve riskli şeyler yapmaya olanak sağlar (Goleman, 2006). Olumlu ruh hâlleri içinde olduğunda daha iyi öğrenmeyi sağlayan hafif-orta aralıktaki kortizolün daha çok salgılandığı bilinmektedir (Abercrombie ve diğerleri, 2003). Tersine çevrilmiş U grafiğinde de iki farklı sinir sisteminin öğrenme ve performans üzerindeki etkisi görülmektedir. Öğrenme ve performans dikkat ile motivasyon sağlandıkça gelişmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yapılan işin karmaşıklığına göre zorlanmaları aşırı uç noktalara çıktığında azim düzeylerinin düşmesiyle birlikte dikkat ve mutluluk düzeyleri düşmekte, endişeleri de artarak hedeflerine olan ilgi ve motivasyonları kaybolmakta ve verilen bilgilerin çok azını öğrenebilmekte oldukları görülmektedir (Ashcraft ve Kirk, 2001; Csikszentmihalyi ve Larson, 1984; Mikulincer, Shaver, Gillath ve Nitzberg, 2005). Strese en fazla dayanıklı olan öğrencilerin zor bir problemle karşı karşıya kaldıklarında soğukkanlılıklarını yitirmedikleri görülmektedir (Goleman, 2006).

Can sıkıntısı, stres ve kaygı arttıkça, verimlilik, motivasyon ve keyif azalmaktadır. Sürdürülen bir iş sürecinde sıkıntılı ve endişeli oldukça başarısız olma riski artmaktadır. Şekil 6'da görüldüğü gibi stres ile performans arasında ilişki çok az zorlanma olduğunda yani performans düşük olduğunda can sıkıntısı ve ilgisizlik başlar (Mikulincer ve diğerleri, 2005). Birey orta düzey veya biraz üstünde zorlandıkça işten alınan keyfi artarak ilgi, dikkat ve motivasyonu artmaktadır. Performans en üst düzeye ulaştığında bilişsel verimlilik ve başarı düzeyi de artmaktadır. Ancak, zorlanma kişinin üstesinden geleceği seviyeyi aştığında stres yoğunlaşarak performansının düşmesine neden olabilmektedir, bunun sonucunda da öğrenme gücü düşmektedir (Goleman, 2006). Goleman (2012)

kaygılı ve öfkeli durumlarda öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini, bilginin etkin bir şekilde alınamayacağını veya işlenemeyeceğini belirtmektedir.

Alanyazında O'Neal ve diğerleri (2019) ilkokul öğrencilerinin azim becerilerinin geliştikçe okuma-yazma motivasyonlarının arttığını ve sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Öğrenme sürecinde o anda içinde bulunulan duygu durumu, bireyin neyi ne kadar öğrendiğini etkilemesi bakımından önemlidir (Uşaklı, 2017). Goleman'a (2012) göre mutlu oldukça beynin merkezinde olumsuz duyguları engelleyen, kaygısal düşünceleri durduran ve enerjiyi yükselten etkinlikler meydana gelir. Böylelikle bireyin sürdürdüğü işe devam etmeye, hedeflerine doğru ilerlemeye daha istekli hâle gelerek motivasyonunun artabileceği söylenebilir. Mutlu olmayıp üzüntülü bir ruh hâlinde olduğunda birey enerjisini düşürmekle birlikte depresif düşüncelere yaklaşmakta, metabolizması yavaşlamakta ve bunların sonucunda hayattan zevk alamaz hâle gelmektedir.

Lyubomirsky ve diğerleri (2005) olumsuz duyguları en aza indirmek yerine daha çok düşündükçe sürekli tekrar eden rahatsız edici yargılar oluşturarak bireyin olumsuz duygulanım, kötümserlik, motivasyon kaybı yaşamasına yol açtığını belirtmektedir. Goleman (2006), yazma sürecinde sıkıntılı veya endişeli bir ruh hâli içinde olduğunda motivasyonun düştüğünü, buna bağlı olarak da başarısız olduğunu ifade etmektedir. Hamilton ve diğerleri (2013) azimli olup da başarısız olacağı endişesi taşıyan ilkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonlarının düşebileceğini belirtmektedir.

Okulda öznel iyi oluş, azim ve zorluklarla başa çıkmaya odaklanarak sağlıklı yaşam gelişimi, kültürel, akademik, sosyal, duygusal, fiziksel ve teknolojik gelişim odaklı kaliteli bir eğitim ve öğretim sunması açısından önemlidir (İrlanda Eğitim ve Beceri Bakanlığı, 2015). Okullar öğrencilerin sadece akademik gelişimlerine değil aynı zamanda mutluluklarına da odaklanmalıdır (Tian ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin okulda öznel iyi oluşları geliştikçe okula uyumları ve akademik başarılarının artması beklenmektedir (Asıcı ve İkiz, 2019). Çocukların olumlu okul deneyimleri akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyebilmektedir.

Sosyal-duygusal gelişime katkısı olan duygusal zekânın gelişimi, ilkokul yıllarında öğrenilen duygusal becerilerin duygu durumlarını şekillendirerek bireyi yeterli kılmasıyla mümkün olabilir. Çocukları gerçek hayata mutlu, azimli ve sosyal-duygusal olarak gelişmiş bir şekilde yetiştirmek için Goleman (2012) duygusal gelişime önem verilmesini, okulların öğrencilerini holistik bir biçimde akli ve kalbinin birleşimiyle nasıl eğitebileceklerine ilişkin

bir vizyona sahip olmasını önermektedir. Okulların sadece bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda öz bilinç, öz denetim, azim, empati, dinleme, anlaşmazlıkları çözme ve işbirliği becerileri gibi birçok değişken üzerinde etkisi bulunabilecek sosyal-duygusal gelişimi kazandırması gerektiğini belirtmektedir. Yayımlanan bir çalışmadan elde edilen sonuçlara göre mutlu ve başarılı çocuklar yetiştiren ailelerin çocuklarına azimli olmayı öğrettikleri, kitap okumayı sevdirmek için beraber kitap okudukları, sosyal becerileri öğrettikleri ve stresli yaşamdan uzak durdukları belirlenmiştir (Business Insider, 2019).

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında okuma ve yazma motivasyonu, sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluş konularında pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak ilkökul öğrencilerinde sosyal-duygusal gelişim, azim, öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonunu birlikte inceleyen yapısal eşitlik modelinin test edildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. İlgili değişkenlerin farklı örneklem grupları kullanılarak incelendiği benzer çalışmaların tarama türünde ve ilişkisel araştırmalar olduğu görülmüştür. Aşağıda bu konuda yapılmış araştırmaların ayrı başlıklar hâlinde özetlerine yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

O'Neal ve diğerleri (2019) tarafından yapılan, 142 ilkökul öğrencisinin oluşturduğu araştırmada azimin okuma-yazma becerisi üzerindeki etkisini ve azim ile sosyal-duygusal gelişim ve başarı ilişkisini ele almışlardır. Çalışma sonucunda ilkökul öğrencilerinin azimlerinin arttıkça okuma-yazma motivasyonlarının da arttığını; sosyal-duygusal beceriler ile okuryazarlık arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Azimin sosyal-duygusal gelişimden okuma-yazma motivasyonuna daha yüksek etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Thomson ve diğerleri (2018) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile ortaokul öğrencileri için kullanılabilen ve öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşları ile sosyal-duygusal gelişim düzeylerini belirlemeyi amaçlayan The Middle Years Development Instrument adlı bir ölçme aracını derleme çalışması yoluyla incelemişlerdir. Çalışmada ilkökul dönemindeki öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşlarının incelenmesinin gerektiği vurgulanarak öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin ölçülmesinde, akrana-ebeveyne bağlanma, uyku ve beslenme, okul dışı öğrenme ortamları gibi öğrencinin çevresel yaşantılarını

incelemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından kullanıldığı belirtilmiştir.

Banerjee ve diğerleri (2016) İngiltere’de 7-11 yaşları arasındaki ilkököl çocuklarının eğitiminde sosyal-duygusal gelişim, iyi oluş ve azim (dayanıklılık) tabanlı okul müfredatının etkileri ile ilgili derleme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Buna göre okullarda sosyal-duygusal öğrenme tabanlı müfredat uygulandığında çeşitli becerileri ve olumlu özelliklerini artırmasının yanında, azim ve iyi oluş gibi duygusal faktörlere de etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal-duygusal gelişim destekli müfredatın da bu yönleriyle planlı ve gözden geçirilmiş programlarla öğrenmeye daha iyi katkısının olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Klucznik ve diğerleri (2016), üç yıl sürdürdükleri ve Almanya’da gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim tabanlı okul öncesi eğitimin (KIDZ) uzun dönemde bilişsel, sosyal-duygusal becerilere ve akademik başarıya katkılarını araştırmışlardır. Elde edilen bulgularda, alınan bu eğitim sonucunda çocukların okulda daha başarılı oldukları, öğrenmeye daha çok çaba gösterdikleri, öğrenme motivasyonlarının arttığı ve öğrenmekten keyif aldıkları ortaya konmuştur. Okul öncesi dönemden sadece ilkökula geçişte değil aynı zamanda ilkökolden ortaokula geçerken de öğrencilerin benzer özellikler gösterdiği tespit edilerek sosyal-duygusal gelişimli öğrenme ortamlarının etkisine dikkat çekmişlerdir.

Magnano ve diğerleri (2016), yaptıkları çalışmada sosyal-duygusal gelişimin temelini oluşturan duygusal zekâ, başarı motivasyonu ve dayanıklılık arasındaki ilişki ile birlikte duygusal zekâ ve akademik motivasyon arasında dayanıklılığın aracı etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. 488 bireyin katılımıyla gerçekleşen çalışmada, işyerindeki iş memnuniyeti, iş motivasyonu ve işteki başarıları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgularda, katılımcıların duygusal zekâları ve iş motivasyonları arasındaki ilişkinin bir kısmını dayanıklılığın açıkladığı saptanmış ve iki değişken arasında aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tian ve diğerlerinin (2016) Çinli 1476 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanarak okuldaki sosyal destek ile okuldaki öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen sosyal desteği ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkide özerklik, yeterlik ve okul memnuniyetinin kısmi aracılık rolü bulunurken arkadaş desteği ile okulda öznel iyi oluş arasındaki ilişkide ise tam aracılık rollerinin olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaşa göre çoklu grup analizleri

gerçekleştirilen çalışmada kızların erkeklere göre ve yaşın artmasıyla okuldaki öznel iyi oluş düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir.

Guthrie (2013) öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirmede kullanılan en iyi uygulamaları derlemiştir. Okuma motivasyonunun artması için ilgi, azim, adanmışlık, öz yeterlik becerisine sahip olmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Özellikle başarıya ulaşmada istekle çok okumanın öğrencinin azim ve çabasıyla mümkün olduğunu örneklerle desteklemiştir. Öğrencilerde okuma motivasyonunun artmasında öğretmenlerin başat rolünün olduğunu ve öğrencilerini motive etmek için çaba harcamaları gerektiğini ifade etmiştir.

Gutman ve Schoon (2013) geniş çaplı bir alanyazın taraması yaparak motivasyon, iyi oluş, azim, sosyal-duygusal gelişim, öz-kontrol, dayanıklılık, üstbilişsel stratejiler ve benzeri bilişsel olmayan duygusal beceriler ile ilgili alanyazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçları derlemiştir. Bu yönüyle çarpıcı sonuçlar ortaya koyan çalışmada, azimin başarıyı artırdığı, mutluluk, yaşam doyumu ve olumlu duygular ile ilişkisi olduğu; sosyal-duygusal gelişimin uzun dönemde akademik başarı sağladığı, olumlu sosyal davranışların motivasyonu artırıp duygusal bozuklukları azalttığı ve iyi oluşa etkisinin olduğu görülmüştür. İçsel motivasyonun iyi oluş ve olumlu yönde uyumlu olma ile ilişkisinin bulunduğu ifade edilerek duygusal faktörlerin birbiri ile ilişkisinin farklı bir bakış açısıyla irdelendiği görülmektedir.

Hamilton ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonlarını ölçmek için amaç (ilgi ve ustalık) ve ego (yabancılaşma ve kaçınma) yönelimli hedef alt boyutlarından oluşan bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmadaki ölçme aracının analizler ile doğrulanması sonucunda öğrencilere uygulanmasıyla elde edilen bulgularda, öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı tutum düzeyleri düştükçe okuma ve yazmadan kaçınmalarının arttığı ve performanslarının düştüğü belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunun sınıf düzeyine göre boylamsal olarak da karşılaştırıldığı çalışmada, sınıf değişkenine göre okuma ve yazma motivasyonunda herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İkinci sınıfta okumaya olan içsel ilginin dördüncü sınıfa doğru azalarak ego yönelimli dışsal ilgiye dönüştüğü saptanmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının okuma motivasyonlarına göre daha düşük düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Ji ve diğerleri (2013) Amerika Birleşik Devletleri Chicago'daki devlet okullarında 8-12 yaş aralığındaki ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin

sosyal-duygusal öğrenme ve ahlaki gelişim becerilerine göre tasarlanan bir eğitim programına katılanların sosyal-duygusal gelişimlerini belirleyebilmek için Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği adlı bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçek, 8-12 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanındaki seviyeleri hakkında araştırmacılara fikir vermeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile sosyal-duygusal öğrenme alanlarını birleştirip sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanlarını ortak inceleyen bu ölçekte olumlu sosyal davranış, dürüstlük, benlik gelişimi ve öz-kontrol faktörlerine ek olarak okulda saygı ve evde saygı faktörleri gibi ahlak gelişimini belirlemeyi amaçlayan faktörler eklenmiştir.

Goleman (2012) duygusal zekâyı öz denetim, azim, sebat ve kendi kendini harekete geçirme gücü gibi öğretilebilen beceriler olarak tanımlamakta ve duygusal zekânın ne denli önemli olduğunu çarpıcı örneklerle anlatmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin sosyal gelişim ve duygusal gelişime etkisi başta olmak üzere iyi oluş hâli, azim motivasyon ve kaygı gibi duygusal faktörler üzerindeki etkisini de açıklamaktadır. Motivasyon sağlamada dengeli düzeydeki kaygının optimal başarıda önemli rolü olduğunu belirtmektedir.

Durlak ve diğerleri (2011) meta-analiz yöntemiyle sosyal-duygusal öğrenmenin etkilerini duygusal zekâ ve duygusal değişkenler açısından ele almışlardır. Duygusal zekânın öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada, duygusal zekâ programları ile hazırlanan eğitimlere katılan çocukların daha iyi başarı puanları aldığı, puan ortalamalarının iyileştiği, okula bağlılıklarının ve okula devam oranlarının arttığı ve disiplini bozacak davranışların azaldığını tespit etmeleri, sosyal-duygusal gelişimin yararlarını öne çıkarması yönünden alanyazına önemli katkılar sağlamıştır. Araştırmada öğrencilerde içsel motivasyon ve yüksek öznel iyi oluş oluşturmada sosyal-duygusal gelişimin etkisi olduğu da ifade edilmiştir.

Berry ve O'Connor (2010) boylamsal olarak yaptıkları çalışma ile sosyal beceri gelişimini 6-7 yıldan oluşan bir sürede inceleyerek öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde sosyal becerilerin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, anaokulu ve 6.sınıf aralığındaki öğrenciler, veliler ve öğretmenlerinden oluşan 1364 kişilik örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sosyal beceriler anaokulu ile 1. sınıf arasında ve 3. sınıf ile 5. sınıf arasında hızlı gelişmektedir. Buna ek olarak çocukların sosyal becerilerinin davranışsal problem gösterme değişkenine göre farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Evans, Kelley, Sikora ve Treiman (2010) bir çocuğun elde edeceği eğitim düzeyini neyin etkilediği konusunda yapılmış en büyük ve en kapsamlı çalışmalardan birini 20 yıl

süreyle 70 ülkede gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocuğun başarısında ve alacağı eğitim seviyesinde evde kitabı olmasının; hangi ülkede doğduğundan, anne babasının eğitim düzeyinden, sosyo-ekonomik durumundan daha önemli olduğu saptanmıştır. Araştırma, evde 500 kitaplık bir kütüphanenin olmasının o evdeki çocuğa 15-16 yıl üniversite eğitimi almış bir ebeveyne sahip olmak kadar değerli olduğunu ve bunun çocuğun hayata üç yıl önde başlaması anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Zengin olup evinde kitap olmayan çocukların bu üç yılı geriden takip ettikleri gözlenmiştir. Çalışmada evdeki kitap sayısının 20 kadar olmasının bile başarısı üzerinde etkili olduğu; kitap sayısı ne kadar artarsa başarı düzeyinin de o kadar yüksek olacağı belirtilmektedir.

Hallam (2009) tarafından hazırlanan çalışma, ilkokul öğrencilerine uygun olarak hazırlanan sosyal-duygusal öğrenme programını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Program ile öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin olumlu sosyal davranışları, duygusal öğrenmeleri ve iyi oluşları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Programın amacı çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmektir. Çalışmadan elde edilen bulgularda programa katılan ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenmeleri arttıkça iyi oluş düzeyleri de artmakta, buna bağlı olarak motivasyon düzeylerinde yükseliş olduğu görülmektedir.

Lewis (2009) stres düzeyini en fazla azaltan ve artıran faktörler üzerine yaptığı çalışmada bireylerin gün sonunda nasıl rahatladığını ve stres düzeylerinin ne kadar etkilendiğini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre; çalışmaya katılan kişilerden bazıları televizyon izleyerek, bazıları gazete okuyarak, bazıları da müzik dinleyerek rahatladığını ifade etmiştir. Ancak çalışmanın çarpıcı ve ilginç bulgusu kitap okumanın, stresi azaltarak kişinin rahatlamasında en fazla etkili olan eylem olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Günün sonunda stres seviyeleri ne olursa olsun 6 dakikalık bir kitap okumanın katılımcıların stres düzeylerini %68 oranında azalttığı fark edilmiştir.

Mayr ve Ulich (2009) okul öncesi dönem çocukları için kullanılacak Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeğini geliştirmeyi amaçlamışlardır. 36-72 aylık çocuklar için kullanılabilen ölçeği diğer ölçme araçlarından ayıran bir yönü sosyal-duygusal iyi oluşla birlikte psikolojik sağlamlığı da ölçmesidir. Çalışmada sosyal ilişkileri gelişmiş, azimli, ilgi duyduğu aktiviteleri gerçekleştiren, meraklı, zorluklar karşısında yılmayan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının güçlü olduğu vurgulanmıştır. Çalışma sonunda çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarını sağlamanın ve onları mutlu kılmanın tüm pedagojik yöntemlerden daha öncelikli olduğu belirtilerek çocuklarda iyi oluşun önemi vurgulanmıştır.

Gilman ve Huebner (2006), çocuk ve ergenlerin katılımıyla 6 ve 12. sınıflar arasında öğrenim gören 485 örneklemden oluşan örneklem grubuyla yaşam doyumu ile sosyal ilişkiler, davranış özellikleri, öğretmen ve okula tutum, akran ve aile ilişkilerini geniş açıdan incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öznel iyi oluşu (yaşam doyumu) yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında akademik olarak daha başarılı oldukları, akran ve aileleri ile daha iyi iletişim kurdukları, öğretmen ve okula karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, sosyal gelişimi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğuna işaret etmektedir.

Martin ve Marsh (2006), 402 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, yüksek düzeyde azim gösteren öğrencilerin okuldan daha çok zevk aldıkları, benlik saygılarının daha yüksek olduğu ve derse daha fazla katıldıkları yol analizi kullanılarak belirlenmiştir. Zevk alma ve derse katılımın artması motivasyonel olarak da istekli olduklarını açıklayabilmektedir. Çalışmada, benlik saygısı arttıkça sosyal-duygusal gelişimin de arttığını tespit eden çalışmaların olduğu ifade edilmiştir.

Suldo ve Huebner (2006), gerçekleştirdikleri çalışmada yüksek yaşam doyumunun ergenlerin yaşamlarında bir avantaj sağlayıp sağlamadığını incelemiştir. Değişken olarak yaşam doyumu, algılanan sosyal destek, içe-dışa dönüklük, öğretmen desteği kaygı, agresiflik, suça yönelim, depresyon ve benzeri olmak üzere farklı değişkenler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, genel yaşam doyumu yüksek ergenlerde, yaşam doyumu orta veya düşük olan ergenlere göre ebeveynlerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden daha fazla destek alındığı, akademik başarının ve sosyal-duygusal yeterliliğin daha fazla olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öznel iyi oluşun yüksek olduğu bireylerde öznel iyi oluşun alt boyutları arasında yer alan yaşam doyumunun ve olumlu duygu durumlarının daha fazla olduğu, olumsuz duygu durumlarının da daha seyrek görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan destek arttıkça iyi oluşun artmasından yola çıkılarak öğretmen ve benzeri okul personellerinin iyi oluş üzerindeki olumlu etkisinin önemi vurgulanmıştır.

Zins ve diğerleri (2004), sosyal duygusal öğrenmenin teorik çerçevesini derinlemesine inceledikleri çalışmada sosyal-duygusal gelişimin önemine ve bu gelişim alanlarının etkilendiği ve etkilediği faktörlere yer vermişlerdir. Alanyazından elde ettikleri bulgular sonucunda sosyal-duygusal gelişimin akademik başarının gelişiminde önemli olduğu ve bu gelişim alanlarının birlikte düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada ortaya konan ilişkili korelasyon gösteren değişkenler incelendiğinde motivasyon, çalışmaya bağlılık gibi duygusal gelişim değişkenleri ile sosyal ilişkiler,

aile-öğretmen desteği gibi sosyal gelişim değişkenlerinin akademik başarı ve akademik hedeflere ulaşmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, aile ve öğretmen desteği aldıkça sosyal-duygusal gelişimin arttığına yer verilmiştir.

Baker ve diğerleri (2003), öznel iyi oluşun bir alt boyutunu oluşturan okul doyumunu kavramsal olarak geniş bir açıdan ele almışlardır. Çalışmada okul doyumunu ile ilişkili değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre okul doyumunun azim, sosyal-duygusal öğrenmede sosyal gelişimi ifade eden sosyal ilişkiler, olumlu akran ilişkileri ve duygusal gelişimi açıklayan özerklik, benlik gelişimi (öz güven) ve akademik motivasyon gibi değişkenler ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Ryan ve Deci (2000) öz belirleme kuramına göre sosyal gelişimin içsel motivasyon ve iyi oluş üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmasında yeterlik, özerklik ve ilişki gereksinimleri karşılandıkça içsel motivasyon ve iyi oluşun arttığını; bu gereksinimler engellendiğinde ise duygusal değişkenlerin azaldığını ifade etmektedirler. Çalışmada sosyal gelişimin içsel motivasyon ve iyi oluş üzerinde etkisi bulunan bir gelişim alanı olduğu vurgulanmaktadır. Çalışma sonucunda, öz belirleme kuramı bağlamında motivasyonun ve iyi oluşun sağlık, eğitim, spor, iş dünyası ve psikoterapi alanlarına önemli kaynaklık edeceği üzerinde durulmaktadır.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Baki (2020) okuma motivasyonunun yazma motivasyonu üzerindeki etkisini yapısal eşitlik modellemesi ile test ederek çoklu grup etkisi ile cinsiyet açısından erkek ve kızlara göre değişimini incelemiştir. Okuma ve Yazma motivasyonu ölçekleri ile 310 ilköğretim öğrencisinden alınan veriler sonucunda okuma motivasyonunun yazma motivasyonu üzerinde doğrudan anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okuma motivasyonunun, yazma motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ve öğrencilerin okuma-yazmaya karşı ilgilerinin duygu durumlarına bağlı olduğu ifade edilmektedir. Çoklu grup yapısal model sonucunda kızların okuma motivasyonları ile yazma motivasyonları arasındaki ilişki anlamlı iken bu etkinin erkeklerde anlamsız olduğu görülmüştür.

Koca (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ile öğrencilerin okur öz algısı ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkide okuma motivasyonunun aracılık etkisini test etmiştir. Aracılık testi sonucunda okur öz algısının okuma motivasyonu ile okuduğunu anlamayı yordadığı ve okuma motivasyonunun yordayan ve yordanan değişken arasında tam aracılık rolünün

olduğu saptanmıştır. Çalışma ile okuduğunu anlamada öğrencilerin içsel okuma motivasyona sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır.

Asıcı ve İkiz (2019), Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formunu Türkçeye uyarlayarak 757 ilköğretim öğrencisinden toplanan veriler sonucunda öz yeterlik ve okul ikliminin birlikte okulda öznel iyi oluşu %60 oranında açıkladığını tespit etmişlerdir. Ölçeğin okul memnuniyeti, okulda olumlu duygulanım ve okulda olumsuz duygulanım alt ölçekleri bulunmaktadır. Çalışma sonucunda okul iklimini temsil eden okulda güvenli öğrenme ortamı ve akran ilişkileri ile öz yeterliği temsil eden akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterliğin modele anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Akademik öğrenme ve başarıyı elde etmesini sağlayan okulda öznel iyi oluşun öneminin araştırmacılar, öğretmenler ve rehber öğretmenlerine farkındalık kazandırabileceği ifade edilmiştir.

Yoncalık (2018) lise öğrencilerinin mutluluk, azim, yaşam doyumu ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli kullanarak incelemiştir. 791 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin umutsuzluk aracı değişkeni ile mutluluğunun akademik başarılarının %17'sini, yaşam doyumlarının %38'ini açıkladığı görülmüştür. Mutluluk ve umutsuzluk birlikte aracı değişken olduğunda azimin öğrencilerin akademik başarılarının %7'sini, sadece mutluluk aracı değişken olduğunda ise öğrencilerin yaşam doyumlarının %41'ini açıkladığı bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma azim ve mutluluk arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar vermesi yönünden önemlidir.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin belirlenmesinde kullanılabilecek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu amaçla örneklem grubunda ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 439 öğrenci yer almıştır. Yedi alt boyut ve 27 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları arkadaşlık ilişkileri, başarı, öz yönetim, arkadaşlık algısı, dürtü kontrolü, öz güven ve süreklilik olarak belirlenmiştir. Ölçek ilkokul öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Telef (2016) çalışmasında Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak psikometrik özelliklerini belirlemiştir. Bu amaçla, örneklem grubunda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 635 öğrenci yer almıştır. Ölçeğin alt boyutlarında hem öznel iyi oluşu yordayan iyimserlik ve minnettarlık alt boyutları, azim ile aynı anlamda kullanılan ve benzer yapıyı ölçen "sebat" alt boyutu yer almaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgularda kızların ölçekten aldıkları toplam puanların erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yıldız ve Kaman (2016), ilköğretim öğrencilerinin okuma yazma tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. 534 öğrenciden okuma ve yazma tutum ölçekleri ile toplanan veriler sonucunda 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı okuma tutumlarının ve yazma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erken yaşlarda kazandırılan okuma-yazma tutumunun öğrencinin ileri yaşlardaki okuma-yazma tutumlarının olumlu şekilde devam etmesini sağlamak için önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemez şekilde ilişkili bir yapıda olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, okuma-yazmayı ilkokuldan başlayarak hayat boyu bir alışkanlığa dönüştürmek için önemli tespitler sunmaktadır.

Ataş (2015) ilkokul öğrencilerinden oluşan 769 öğrenciden oluşan örneklem grubuna göre okuma motivasyonlarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelemesini tarama yöntemi kullanarak gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgularda ilkokul öğrencilerinden kızların erkeklere, 3. sınıfların 4. sınıflara göre okumaya verdikleri değer daha yüksektir. Kızların erkeklere, 2 ve 3. sınıfların 4. sınıflara, üst aile gelir gruplu öğrencilerin alt gelir gruplarına göre okuma motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Emre (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini akademik seviyelerine göre gruplandırarak okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubu 557 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlarda kızların erkeklere göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üzerinde bir değişime yol açmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencinin kardeş sayısı ve evde ayrı odaya sahip olması gibi değişkenlerle de karşılaştırma yapılarak okuma stratejilerini kullanma düzeyinde kardeş sayısı az olan, daha fazla sayfa kitap okuyan kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülürken, öğrencinin kendisine ait odasının olmasının bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin okuma motivasyonlarındaki içsel ve dışsal motivasyon alt boyut puanlarının cinsiyete göre kızlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuma motivasyonları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çalışmanın ortaya koyduğu önemli bir sonuç beşinci sınıf öğrencilerinin bağımsız okuma düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin ve okuma motivasyonlarının artış göstermesidir.

Kabakçı ve Totan (2013), 368 öğrenciden toplanan veriler ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumu ve umut ile ilişkisini çoklu doğrusal regresyon ile incelemişlerdir. Sınıf ve cinsiyete göre de karşılaştırma yapılan çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve yaşam doyumlarının sınıf ve cinsiyete göre farklılaştığı; umudun sadece sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumu ve umudu pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaya göre sosyal-duygusal gelişimin kazanılmasını sağlayan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile öznel iyi oluşun alt boyutu olan yaşam doyumu puanlarının cinsiyet açısından kızlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi, okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisini okuma alışkanlığı aracılığıyla test ettiği bir yapısal model üzerinde incelemiştir. Okuma motivasyonunda içsel ve dışsal motivasyon bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda, içsel motivasyonun okuduğunu anlamada etkili olduğu; dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz etkilediği; okuma alışkanlıklarının ise okuduğunu anlamada bir etkisinin olmadığı; kızların erkeklere göre dışsal motivasyon ortalamalarının daha yüksek olduğu; üst düzey sosyo-ekonomik gelirli aileden gelen çocukların içsel okuma motivasyonlarının orta ve alt gelirli ailelerdeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak özetlenecek olursa, çalışmalarda sosyal-duygusal beceriler ile iyi oluş, azim ve motivasyon arasında ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmalarda sosyal-duygusal gelişimin birçok beceriden oluştuğu ve birçok becerinin oluşmasına öncülük ettiği anlaşılmaktadır. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme programlarının okulun ilk yıllarından itibaren uygulanmasının önemi bazı çalışmalarda deneysel ve boylamsal çalışmaların sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Azim ile ilgili çalışmaların diğer değişkenlere göre daha az olduğu fark edilmektedir. Motivasyon ve öz belirleme kuramına göre motivasyon türlerinin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir. Okuma ve yazma motivasyonunun sosyal-duygusal gelişim tarafından yordamakla birlikte azimin okuma ve yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu yapılan araştırmalar tarafından çıkarılan sonuçlardandır. Bu çalışmalarla birlikte ilkökul döneminde okuma ve yazma motivasyonunu, sosyal-duygusal gelişim, öznel iyi oluş ve azimle birlikte ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl ve hangi yöntemlerle analiz edildiği ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonları ile sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolünü yapısal eşitlik modeli (YEM) aracılığıyla teorik bir modeli ortaya koyarak test etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin durumlarına dışarıdan herhangi bir etkide bulunulmadan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırmanın konusu ile ilgili durumları betimleyerek değişkenler arası ilişkileri yapısal bir biçimde ortaya koymakta ve olguların güçlü bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu model nicel araştırma yöntemlerinden olup, belli bir konuda var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi sağlayarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerine yönelik bir çalışma olup ölçme araçlarının tamamını anlayarak cevaplayabilecek bilişsel düzeyde olan öğrenciler hedeflendiği için sadece ilkokul dördüncü sınıflardaki öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni (ulaşılabilir evren) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesine bağlı şehir merkezi, köy ve beldelerde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma evreninde yer alan okul sayıları ve bu okulların

dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayılarına ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Evreninde Yer Alan Okullar ve Öğrenciler

Bölge	Okul sayısı - <i>n</i>	%	Öğrenci sayısı - <i>n</i>	%
Belde	7	14,89	131	6,80
Köy	19	40,43	204	10,58
Şehir	21	44,68	1593	82,62
Toplam	47	100	1928	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Amasya ili Merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayısı 1928’dir. Bunların 1593’ü (%82,62) şehirdeki 21 (%44,68) okulda; 204’ü (%10,58) köylerdeki 19 (%40,43) okulda ve 131’i (%6,8) beldelerdeki 7 (%14,89) okuldadır. Ulaşılabilir evren üzerinden örnekleme belirlemek amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrenin özelliklerini evren popülasyonunda bulunabilecek oranlardaki tabakalarda temsil etmeye çalışır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Bu örnekleme yöntemine göre evren tanımlandıktan sonra popülasyonda yer alanlar ile ilgili genel bir liste elde edilir.

Amasya ili Merkez ilçesindeki ilkokullar, farklı bölgelerden veri toplamak amacıyla şehir, köy ve beldeler olarak tabakalara ayrılmış ve her alt evrenden genel evrendeki oranlarına göre eleman sayısı örnekleme grubuna alınmıştır. Bu farklı gruplardaki öğrencilerin evren büyüklüğüne göre oranlı bir biçimde örnekleme alınması için 3’er ilkokul olmak üzere 9 ilkokul seçilmiştir. Ancak bu araştırmanın bir yapısal eşitlik modeli çalışması olması ve yapısal eşitlik modeli çalışmalarında yeterli örnekleme ulaşmanın önemli olması sebebiyle, veri toplama sonrası oluşabilecek veri kaybından sonra örnekleme için yeterli sayıyı elde etmek ve daha iyi temsil edilebilirlik sağlamak adına şehir bölgesinden 1 okul daha eklenerek toplam 10 ilkokul seçilmiştir. Belirlenen okullar, en fazla ilkokul dördüncü sınıf öğrenci sayısına sahip olma ölçütüne göre seçilmiştir. Çalışma evreninde yer alan 1928 ilkokul öğrencisinin yer aldığı 39 ilkokuldan 10 ilkokul belirlenmiştir.

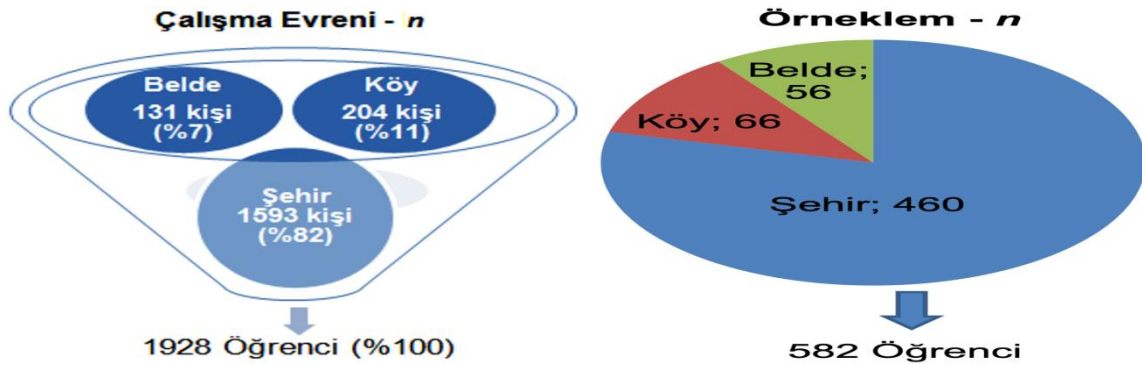
Ölçek formunda yer alan maddelerin büyük bir kısmını boş bırakan, gelişigüzel işaretleme yaptığına veya tüm maddeleri 5 ya da 1 gibi aynı derecelendirmelerle işaretlediklerine karar verilen 89 öğrenci ile verilerinde aykırı değer bulunan, verilerin normalliği, doğrusallığı ve eş varyanslılığına engel olan 68 öğrencinin verileri çıkarıldıktan

sonra kalan 582 öğrencinin veri seti ile çalışmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri setini oluşturan öğrenciler ve okulları ile ilgili istatistiki bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrencilerin Dağılımı

Okul adı	Şube sayısı n	Örneklem n	%
Şehir			
Bahçeleriçi Şehit Recep Gülen İlkokulu	9	148	25,43
75.Yıl İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Bayezit İlkokulu	9	156	26,80
Serdar Zeren İlkokulu	5	73	12,55
Zübeyde Hanım Üçler İlkokulu	5	83	14,26
Toplam	28	460	79,04
Belde			
Aydınca Şehit Hüsamettin Gökçe İlkokulu	2	16	2,75
Ezine Pazar Atatürk İlkokulu	1	13	2,23
Ziyaret İlkokulu	2	27	4,64
Toplam	5	56	9,62
Köy			
Albayrak Şehit Yusuf Kaya İlkokulu	2	24	4,12
Boğaz İlkokulu	2	21	3,61
İlyas İlkokulu	2	21	3,61
Toplam	6	66	11,34
Genel Toplam	39	582	100,00

Çalışma evreninden nihai örneklemin oluşturulması ile ilgili görseller Şekil 7’de yer almaktadır:



Şekil 7. Çalışma evreni ve örneklem ile ilgili bilgiler

Şekil 7’de görüldüğü gibi örnekleme 582 öğrenci oluşturmaktadır. Yapısal model çalışmalarında örneklemin büyüklüğü ile ilgili farklı savlar ortaya atılmaktadır. Özellikle madde sayısının 5 katı, 10 katı veya 20 katı olması gerektiğini ifade eden araştırmacılar olduğu gibi örneklem büyüklüğünün en az 400 ve üzerinde olmasını şart koşan araştırmacılar da bulunmaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Kline, 2011). Bu araştırmadaki dört ölçme aracında 75 madde bulunmaktadır. Kullanılan ölçme araçlarındaki toplam madde sayısının beş katından fazla ve katılımcı sayısının 400’ün üzerinde olması araştırmadaki örneklem grubunun yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	311	53,4
Kız	271	46,6
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Evet	455	78,22
Hayır	127	21,8
Günlük kitap okuma sıklığı		
Hiç	69	11,9
Biraz	282	48,5
Çok	231	39,6
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	126	21,6
Ortaokul mezunu	127	21,8
Lise mezunu	177	30,5
Üniversite mezunu ve üstü	152	26,1
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	58	10,0
Ortaokul mezunu	106	18,2
Lise mezunu	186	32,0
Üniversite mezunu ve üstü	232	39,8

Not: N: 582

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekleme yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin 311'inin (%53,4) erkek, 271'inin (%46,6) kız olduğu; okul öncesi eğitimi alma durumuna göre 455'inin (%78,2) okul öncesi eğitimi aldığı, 127'sinin (%21,8) okul öncesi eğitimi almadığı belirlenmiştir.

Günlük kitap okuma sıklığına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 231'inin (%39,6) günlük çok kitap okuduğu, 282'sinin (%48,5) günlük biraz kitap okuduğu ve 69'unun (%11,9) günlük hiç kitap okumadığı; anne eğitim düzeyine göre 152'sinin (%26,1) üniversite, 177'sinin (%30,5) lise, 127'sinin (%21,8) ortaokul ve 126'sinin (%21,6) ilkokul düzeyinde eğitilmiş olduğu; baba eğitim düzeylerine göre 232'sinin (%39,8) üniversite, 186'sinin (%32,0) lise, 106'sinin (%18,2) ortaokul ve 58'inin (%10,0) ilkokul düzeyinde eğitilmiş oldukları görülmüştür.

Örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili bulgularda erkeklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler öğrencilerin yaklaşık %80'ini ($n= 455$) oluşturmaktadır. Günlük kitap okuma sıklığına öğrenciler genel olarak "biraz" yanıtını verirken, %40'a yakını "çok" okuduğunu, bir kısmı ise hiç okumadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında babaların annelere göre daha eğitilmiş oldukları göze çarpmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada dört farklı veri toplama aracının tamamı araştırmacının yer aldığı çalışmalarla Türkçeye uyarlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri, okuma-yazma motivasyonları, azim becerileri ve okulda öznel iyi oluşlarının incelenmesi amaçlandığından dört farklı ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Ölçme araçlarına ek olarak öğrencilere ait bazı demografik değişkenlerin tespitine yönelik öğrenci bilgi formu yer almaktadır. Kullanılan veri toplama araçları Öğrenci Bilgi Formu, Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği, Akademik Azim Ölçeği, Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğidir. Veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Öğrenci Bilgi Formu

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonlarının farklılık gösterebileceği değişkenleri belirlemek amacıyla alanyazında ilgili yayınlar taranmış ve konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalarda (Kaya-Tosun, 2018; Okur, 2017; Yıldız, 2010) yer verilen araştırma konusu ile ilgili birkaç değişken bu forma ilave edilmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir (Ek 1).

3.3.1.2. Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeği (SDAGO)

Ji ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen SDAGO ölçeği, ilkokul 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıfta öğrenim gören 8-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması Bozgün ve Baytemir (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte; “olumlu sosyal davranış (6 madde), dürüstlük (5 madde), benlik gelişimi (4 madde), öz-kontrol (4 madde), okulda saygı (5 madde) ve evde saygı (5 madde)” olarak altı boyut ve toplam 28 madde yer almaktadır. Ölçekte bulunan olumlu sosyal davranış, öz-kontrol ve benlik gelişimi alt boyutları birlikte sosyal-duygusal gelişimi belirlemektedir. Bu çalışmada da SDAGO ölçeğinin bu üç alt boyutu kullanılarak ilkokul çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerinin 14 maddelik ölçek formuyla incelenmesi amaçlanmış ve ölçme aracı bundan dolayı sonraki bölümlerde “Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği” olarak adlandırılmıştır.

Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) olmak üzere 4'lü Likert tip derecelendirme anahtarı ile cevaplandırılmaktadır. Ölçekteki 14 maddeden alınabilecek toplam puan 14 ile 56 arasında değişmekte olup ters kodlanan herhangi bir madde yer almamaktadır. Ölçme aracından alınan puanlar yükseldikçe öğrencinin sosyal-duygusal gelişim düzeyi artmakta; alınan puan düştükçe öğrencinin sosyal-duygusal gelişim düzeyi azalmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanırken bu çalışmada ,79 olarak belirlenmiştir (Ek 1). Ölçekten örnek bir madde “Benden farklı olan (diğer sınıflardaki) çocuklara karşı iyi davranırım.” şeklindedir.

3.3.1.3. Akademik Azim Ölçeği

Yaş aralığı 9-15 aralığında olan ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerini belirleyebilmek amacıyla orijinali Rojas ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Bozgün ve Basgül (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 1 ve 9 numaralı maddeler ters olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin geliştirme aşamasında 1 ve 9 nolu maddeler ikinci bir faktör altında yer almıştır. Ancak iki faktör arasında beklenen değer aralığının çok üstünde bir özdeğer katsayısı çıktığı için araştırmacılar ölçeğin orijinalini tek faktör olarak değerlendirmiştir (Rojas ve diğerleri, 2012). DFA analizi ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin ve ölçüt geçerliğinin sağlandığı; yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmesine karşın bu çalışmada kullanılan diğer veri toplama araçlarına uyum sağlamak ve ilkokul düzeyinde 4'lü Likert tipi derecelendirmelerin kullanılmasının uygun olacağı düşünüülerek uzman görüşleri doğrultusunda Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) olmak üzere 4'lü Likert tip derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10; en yüksek puan 40'tır. Alınan düşük puan öğrencinin azim düzeylerinin düşük; alınan yüksek puan ise öğrencinin yüksek düzeyde azime sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,89 olarak hesaplanırken ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,77 olarak belirlenmiştir (Ek 1). Ölçekten örnek bir madde "Bir ödev zor olsa bile üzerinde çalışmaya devam ederim." şeklindedir.

3.3.1.4. İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Guay ve diğerlerinin (2005) geliştirdiği İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği; okuma, yazma ve matematik becerileri ile ilgili içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu belirleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek, Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. DFA analizi ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin ve ölçüt geçerliğinin sağlandığı, yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Okuma, yazma ve matematik becerisi olmak üzere üç alt ölçeği bulunan ölçekte içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon (Ryan ve Deci,

2000) olarak tanımlanan alt boyutlar bulunmaktadır. Her alt boyutta 3 madde olmak üzere her alt ölçekte 9 madde bulunmaktadır. Ölçekte 27 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme anahtarına sahiptir. Bu araştırmada ölçeğin okuma ve yazma alt ölçekleri kullanılmış olup sonraki bölümlerde Okuma-Yazma Motivasyonu Ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Bu şekilde kullanıldığında ölçek, toplamda 18 maddeden oluşmaktadır.

Bu çalışmada ilköğretim düzeyinde 4'lü Likert tipi derecelendirmelerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülerek uzman görüşleri doğrultusunda Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) olmak üzere 4'lü Likert tip derecelendirme tercih edilmiştir. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutundan alınan yüksek puanlar, öğrencinin akademik motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı okuma alt ölçeği için ,73, yazma alt ölçeği için ,79 olarak hesaplanırken ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa katsayıları okuma alt ölçeği için ,75 ve yazma alt ölçeği için ,76 olarak belirlenmiştir (Ek 1). Ölçekten okuma motivasyonu için örnek bir madde “Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim.” şeklindedir. Ölçekten yazma motivasyonu için örnek bir madde “İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için yazarım (ödev yapma, not tutma gibi).” şeklindedir.

3.3.1.5. Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği

Liu ve diğerleri (2014) tarafından, ilköğretim öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını belirlemek için geliştirilen ölçek; okul doyumu (23 madde), okulda olumlu duygular (5 madde) ve okulda olumsuz duygular (5 madde)” olarak tanımlanan üç alt ölçekten oluşan 33 maddelik bir ölçme aracıdır. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020b) tarafından ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. DFA analizi ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin ve ölçüt geçerliğinin sağlandığı, yeterli güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Çin'deki altı yıllık ilköğretim eğitim sisteminde öğrenim gören 4, 5 ve 6. sınıflardaki öğrencilerden oluşan bir örneklemden veri toplanması nedeniyle; uyarlama çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) veri toplanmıştır. Böylelikle ölçek, ortaokul öğrencilerinin okulda öznel iyi oluşlarını belirlemede de kullanılabilir.

İlköğretim öğrencilerinin toplam öznel iyi oluş düzeyi belirlenmek istendiğinde ölçekte bulunan okulda olumsuz duygular alt ölçeğindeki maddelerin olumsuz ifadeler içermesi sebebiyle ters olarak kodlanması gerekmektedir. Bu şekilde hesaplama yapılırken toplam puan aralığı 33 – 165 arasında değişen ölçekten alınan yüksek puan

öğrencinin öznel iyi oluşunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. İki tür Likert tipi derecelendirme şekli bulunan ölçekte okul doyumunu alt ölçeği katılma derecesine göre; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde 5'li Likert tipi; okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt ölçekleri ise sıklık derecesine göre Hiçbir zaman (1), Çok nadiren (2), Nadiren (3), Bazen (4), Çok sık (5) ve Her zaman (6) şeklinde 6'lı Likert tipi derecelendirme ile cevaplandırılmaktadır.

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri düzeyinde 4'lü Likert tipi derecelendirmelerin kullanılmasının daha uygun olacağı göz önünde bulundurularak ölçeğin cevaplandırılmasında 4'lü Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Okul doyumunu alt ölçeği katılma derecesine göre Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) şeklinde; okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt ölçekleri ise sıklık derecesine göre Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), Sık sık (3) ve Her zaman (4) şeklinde cevaplandırılmıştır. Okulda olumsuz duygular alt ölçeğindeki maddeler ters olarak kodlanmıştır. 4'lü Likert olarak kullanılan ölçekten alınabilecek puanlar 33-132 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının okul doyumunu alt ölçeği için ,91, okulda olumlu duygular alt ölçeği için ,71 ve okulda olumsuz duygular alt ölçeği için ,78 olarak hesaplanırken ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa katsayıları okul doyumunu alt ölçeği için ,87, okulda olumlu duygular alt ölçeği için ,84 ve okulda olumsuz duygular alt ölçeği için ,80 olarak belirlenmiştir (Ek 1). Ölçekten örnek bir madde "Okulumuzun güzel bir ortamı vardır." şeklindedir.

3.3.2. Pilot Uygulama

Bu araştırmanın asıl uygulamasına geçilmeden önce oluşabilecek hataların önüne geçmek ve ön uygulama yapmak amacıyla örneklemin özelliklerini yansıtacağı düşünülen bir grupta pilot çalışma uygulanmıştır. Örnekleimde ilkokul çocuklarının yer alması sebebiyle uzman görüşleri doğrultusunda 5'li Likert tip derecelendirmeli ölçeklerde yer alan "kararsızım" ifadeleri çıkarılarak sıklık tipi derecelendirmelerde 1-Hiçbir zaman, 2-Bazen, 3-Sık sık ve 4-Her zaman; katılım düzeyine göre derecelendirmelerde 1- Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Katılıyorum, 4-Tamamen Katılıyorum olmak üzere ölçekler 4'lü Likert derecelendirmeye uygun olarak düzenlenmiştir.

Kullanılacak demografik değişkenleri belirlemek amacıyla araştırma konusu ile ilgili tezler ve makaleler incelenmiştir. Bu bağlamda tez konusu ile ilgili olan; Kaya-Tosun'un (2018) "Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi"; Okur'un (2017) "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" ve Yıldız'ın (2010) "İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki" başlıklı çalışmalarda yer alan "okul öncesi eğitim alma durumu", her gün ne kadar kitap okunduğu", anne-baba eğitim durumu ve kompozisyon yazma konusunda kendini ne kadar yeterli hissettiği ile ilgili değişkenler ve cinsiyet değişkeni ölçme araçları formuna eklenmiştir.

Bu aşamadan sonra ilkokullarda pilot uygulama yapmak amacıyla Merkez ilçeden bir okul seçilmiş ve bu okuldaki 4.sınıf öğretmenleri ile görüşülerek uygulama yapma isteği, uygulamanın hangi konuda olduğu ve ne kadar süreceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bilgilendirme sonrası uygun bir gün ve ders saati için iki öğretmenden izin alınmıştır. Uygulamada ifadeleri okurken nasıl işaretleme yapmaları gerektiği ve derecelendirme ölçütleri hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir. İfadeleri okurken anlamadığı yerler olduğunda öğrencilerden ifadelerin altını çizmeleri istenmiş ve bunların uygulama sonrasında tartışılacağı belirtilmiştir.

Öğrencilerden yaklaşık 20'sinin ölçme araçlarının bazı maddelerinde yer alan karamsar, mağdur, sadık kalmak, kuyruğa girmek, lakap, hâkim olmak, aldırış etmek ifadelerinde anlam karmaşası yaşadığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu kavramları bilip bazı öğrencilerin bilmemesinin nedeni olarak öğretmenler, bu sorunun kitap okumayan öğrencilerde daha çok görüldüğünü kelime bilgisi ile okuma alışkanlığı arasında bağlantı olabileceğini ifade etmişlerdir. Uygulama sırasında, öğrencilerin soruları sessiz bir şekilde cevaplandırılmıştır. Yanıtlama süresinin 30-40 dakika arasında olduğu görülmüştür.

Yapılan bu incelemeler ve sınıfta birebir gözlemler sonucunda öğrencilerin anlam karmaşası yaşadığı noktalarda eş anlam veya yakın anlamları parantez içinde ek bilgi şeklinde verilerek ölçme araçlarındaki maddeler daha açık hâle getirilmiştir. Örneğin "Bir çalışma planı yaptığımda o plana sadık kalırım" ifadesinde "sadık kalırım" sözcükleri "uyarım" olarak değiştirilmiştir. "Ders dışı aktiviteler" ifadesi, "Ders dışı aktiviteler (turnuva, oyun, yarışma gibi)" olarak değiştirilmiştir. Öğrencilerin kompozisyon ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmaması sebebiyle, kompozisyon yazma yeterliği değişkeni öğrenci bilgi formundan çıkarılmıştır. Pilot çalışmada kullanılan form dört sayfadan oluştuğu için bazı

öğrencilerin çok sayfalı anket formunu gördüğünde veri toplama formunda çok fazla madde olduğunu düşünerek ifadeleri cevaplamaya istekli olmadığı fark edilmiştir. Bundan dolayı önlü arkalı iki sayfada düzenlenen ölçme araçları formuna uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Pilot uygulamada 87 öğrenciden veri toplanmış, dokuz katılımcı gelişigüzel cevaplamaları nedeniyle veri setinden çıkarılmış ve kalan 78 öğrencinin veri seti incelenmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde; bu araştırmada kullanılan sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu ölçeklerinin hipotez ölçüm modeli incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilerek incelenmiş ve değişkenler arasında orta düzeyde ilişkilerin olduğu ($r = ,35$ ile $,50$ arasında; $p < ,05$) görülerek asıl uygulamayı yapmak için bir sorun olmadığına karar verilmiştir.

3.3.3. Asıl Uygulama

Amasya ilinin Merkez ilçesi ve bağlı belde ve köylerdeki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin güncel listesi Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilerek çalışma evreni belirlenmiştir. Merkez ilçeye bağlı şehirden dört okul, beldelerden üç okul ve köylerden üç okul olmak üzere toplamda 10 ilkokul seçilmiştir. Bu okullar, veri toplamadan kaynaklanabilecek zaman kaybını en asgari düzeye indirmek için okullarda mevcut öğrenci sayıları en fazla olan okullar olarak tercih edilmiştir.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin azim, sosyal-duygusal gelişim, öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonunu birlikte ölçen bir ölçme aracına Türkiye’de rastlanılmaması sebebiyle bu konuyla ilgili ölçekler araştırılmış ve dört ölçek Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanarak bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları için, MEB’e bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) sistemi üzerinden izinler alınmıştır (Ek 7). Uygulama yapılacak okullardaki öğretmenler ile hangi gün ve saatte uygun olduklarını belirlemek için ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, veri toplamanın amacı ve uygulamanın ne kadar süreceği ile ilgili bilgilendirilerek derslerinde oluşabilecek aksamaların önüne geçilmiştir. Her uygulamada araştırmacı veri toplama araçlarını öğrencilere kendisi uygulamıştır. Bu şekilde veri kaybını en aza indirmek hedeflenmiştir.

Uygulamaların başlangıcında araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilerek araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. İfadeleri cevaplarırken herhangi bir kalemle işaretleme yapabilecekleri, isimleri ile ilgili herhangi bir bilgi

yazmalarına gerek olmadığı açıklanmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları ifadeler olduğunda, tüm cevaplamaları bitirdiklerinde o maddeye tekrar dönebilecekleri veya o maddeyi boş bırakabilecekleri ifade edilmiştir. İki sayfada bir araya getirilen ölçme formunun ilk sayfasının üst kısmındaki cinsiyet ve benzeri demografik bilgilerin doldurulması gerektiği ifade edilmiş; daha sonra 1-4 arasında cevaplama anahtarına sahip ölçme araçlarındaki ifadeleri kendilerine uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir.

Okuma-Yazma Motivasyonu Ölçeği ile Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğinin okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt ölçeklerinin Likert derecelendirme anahtarları Hiçbir Zaman (1), Ara Sıra (2), Sık Sık (3) ve Her Zaman (4) olacak şekilde 4'lü Likert tipi derecelendirmeye göre; Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okul doyumunu alt ölçeği ile Akademik Azim Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeklerinin Likert derecelendirme anahtarları Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4) olacak şekilde 4'lü Likert tipi derecelendirmeye göre hazırlanmıştır. Böylelikle tüm ölçme araçlarının bütünlük oluşturacak şekilde 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahip olması sağlanmıştır.

Uygulamalarda derse gelmeyerek devamsızlık yapan öğrencilerin olduğu gözlenmiş, sabah ilk ders saatinde toplanan verilerde derse 15-20 dakikadan fazla geç gelen öğrencilere diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını önlemek ve bir sonraki dersi bölmek amacıyla form verilmemiştir. Yabancı uyruklu (Suriye, Irak, Afganistan ve benzeri) bazı öğrencilerin okuma becerilerinde geri kalmaları nedeniyle uygulamaya katılımda gönüllü olmadıkları, bazılarının da uygulamaya başladığı ancak devam etmediği görülmüştür. Bu öğrencilerin formları analiz dışı bırakılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 30-40 dakika aralığında (bir ders saati) sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizlerinden önce katılımcılara ait veriler kontrol edilmiştir. Ölçek formunda yer alan maddelerin büyük bir kısmını boş bırakan, gelişigüzel işaretleme yapan veya tüm maddeleri 4 ya da 1 gibi aynı derecelendirmelerle işaretleyen 89 öğrencinin formu veri setinden çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin normallığı, doğrusallığı ve eş varyanslılığına engel olan 68 öğrencinin verileri de analiz dışı bırakılmıştır. Çalışmanın analizleri kalan 582 öğrencinin veri seti ile gerçekleştirilmiştir. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyinde her grubun temsil edilebilirlik düzeyini artırmak için anne eğitim düzeyi ile baba

eğitim d¼zeyi değişkenlerinde 30'dan az olan "okuryazar değil" ve "okuryazar" gibi eğitim d¼zeyleri ilkokul ve altı grubunda birleştirilmiştir.

Bu çalışmadaki verilerin analizleri SPSS 22 paket programı ve LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle başlangıç analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerini incelemeden önce başlangıç analizleri olarak verilerin doğruluğu, kayıp değerler, aykırı değerler incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Verilerin doğruluğunun kontrolünde veri setindeki bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenlerin minimum-maksimum değerleri incelenmiş ve tüm verilerin beklenen değerler aralığında olduğu gör¼lmüřtür. Veri setindeki çok sınırlı sayıdaki kayıp değere madde medyan değerleri atanmıştır. Veri setindeki tek değişkenli (z puanları $\pm 3,29$ aralığının dışında) ve çok değişkenli (Mahalanobis) aykırı değerler incelenerek aykırı değer bulunan katılımcıların verileri analize dahil edilmemiştir (Hair ve diğerleri, 2014; Ho, 2014; Pituch ve Stevens, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2014).

Tek değişkenli ve çok değişkenli testlerin normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımları bulunmaktadır. Verilerin normale yakın bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla arpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 değer aralığında olduğunda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016; Pituch ve Stevens, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda sürekli değişkenlerin arpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değer aralığında olduğu gör¼lmüřtür. Doğrusallık için değişkenlerin saçılma diyagramları incelenmiş ve doğrusal ilişkilerin olduğu gör¼lmüřtür. Box-M testi kullanılarak eş varyanslılık kontrol edilmiş ve bu varsayımın karşılandığı gör¼lmüřtür.

Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim (alt boyutlar: olumlu sosyal duygular, benlik gelişimi ve öz-kontrol); azim (alt boyutlar: AZM1 ve AZM2); okulda öznel iyi oluş (alt boyutlar: okul doyumunu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular) ve okuma-yazma motivasyonu (alt boyutlar: okumada içsel motivasyon; okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon; yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon) puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemler t -testi ile günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim ve baba eğitim d¼zeyleri ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Bu analizler için varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Hinton, McMurray ve Brownlow, 2014). ANOVA testi anlamlı olduğunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu

belirlemek amacıyla varyansların homojenliği varsayımı karşılandığında genel olarak kullanılan işlem sonrası Tukey testi kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerin rapor edilme sürecinde anlamlı farklılığın incelendiği bulguların pratikte ne ölçüde anlamlı olduğunun anlaşılmasını sağlamak için etki büyüklüğü tahminlerine de yer verilmektedir (Cohen, 1992). Raporlaştırma sürecinde *t*-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarının etki büyüklükleri genellikle kısmi eta-kare (η^2) ile incelenmektedir. Cohen'in (1992) etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre kısmi eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değerleri ,12'nin altında olduğunda düşük; ,13 ile ,25 arasında olduğunda orta düzeyde ve ,26'nın üzerinde olduğunda yüksek düzeyde etki büyüklüğü gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu araştırmadaki istatistiksel analizlerin tamamında, anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada test edilen modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle, yapısal modeldeki gizil değişkenlerin ölçüm modellerinin verilerle uyumunun test edilmesi DFA ile, değişkenlerin yordanması ve aracılık testlerinin gerçekleştirilmesi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. DFA, önceden teorik olarak tanımlanan yapıların farklı kültürlerde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için kullanılan, açımlayıcı faktör analizi ile benzer şekilde faktör yükleri ve hata varyanslarının belirlenebildiği bir analiz tekniğidir (Brown, 2015). Ölçüm modeli ve yapısal model için değerlendirmeler uyum indeksi değerlerine göre yapılmıştır. Uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde kabul gören belli aralıkları vardır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015) ve bunlar aşağıda Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. DFA Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Göstergeleri	Kabul edilebilir ölçüt	Mükemmel ölçüt
χ^2/sd	$2 < \chi^2/sd < 5$	$\chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	$,06 < RMSEA < ,10$	$RMSEA \leq ,05$
CFI	$,90 < CFI < ,95$	$CFI \geq ,95$
NFI	$,90 < NFI < ,95$	$NFI \geq ,95$
SRMR	$,06 < SRMR < ,10$	$SRMR \leq ,05$
GFI	$,90 < GFI < ,95$	$GFI \geq ,95$
AGFI	$,90 < AGFI < ,95$	$AGFI \geq ,95$

(Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

DFA analizlerinde sıklıkla kullanılan uyum indeksi değerleri; düzeltilmiş ki-kare değeri (χ^2/sd), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi), SRMR (Standartlaştırılmış Ortalama

Hataların Karekökü), GFI (İyi Uyum İndeksi) ve AGFI (Düzenlenmiş Uyum İndeksi) olarak bilinmektedir. Bunların dışında da uyum indeksi göstergeleri olmasına rağmen bu çalışmada en çok kullanılan bu uyum göstergelerinin kullanılması uygun görülmüştür.

3.5. Gizil Değişkenlerin Ölçüm Modelleri

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tamamının örneklem grubunda doğrulanıp doğrulanmadığını incelemekte yarar vardır. Bu amaçla ölçüm modelini test etmeden önce modelde kullanılan her bir değişkene ait ölçme aracı için ayrı ayrı DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Kullanılan bu dört değişkene ait DFA analizi bulguları aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. DFA Analizi Sonucunda Ölçme Araçlarının Uyum İndeksleri

Uyum Göstergeleri	Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği	Akademik Azim Ölçeği	Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği	Okuma-Yazma Motivasyon Ölçeği
χ^2/sd	3,90 (288,51/74)	1,27 (44,27/35)	2,78 (281,06/101)	2,82 (338,23/120)
RMSEA	,076	,023	,055	,061
CFI	,95	,99	,98	,96
NFI	,93	,97	,97	,94
SRMR	,07	,03	,04	,06
GFI	,92	,98	,94	,93
AGFI	,89	,97	,92	,90

Tablo 5 araştırmada kullanılan ölçme araçların DFA analizi sonucunda belirlenen uyum indeksi değerlerini göstermektedir. Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği için gerçekleştirilen analizde tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ve iyi uyum indeksi değerleri ürettiği görülmüştür (Ek 3). Akademik Azim Ölçeği için gerçekleştirilen analizde tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ve model veri uyumunun iyi olduğu görülmüştür (Ek 3). Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğinin analizleri sonucunda tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin uyum değerlerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ek 3). Okuma-Yazma Motivasyonu Ölçeğinin analizleri sonucunda tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ve model veri uyumuna ilişkin değerlerin tüm indekslerde kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Ek 3). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, tüm ölçme araçlarının yapılarının doğrulandığı görülerek ölçüm modelinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

YEM analizlerinde aracılığı test etmeden önce iki yaklaşım önerilmektedir. Öncelikle, DFA ile ölçüm modelinin doğrulanıp doğrulanmadığı kontrol edilir. YEM, ölçme hataları ve hatalar arasındaki ilişkileri incelediği için veri toplama araçlarının hem geçerli hem

güvenilir olması gerekmektedir. Ölçüm modelinin kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği tespit edildikten sonra yapısal model test edilir. Böylelikle yapısal eşitlik modeli analizlerinde kullanılan yapılar doğrulanır (Kline, 2015; Anderson ve Gerbing, 1988).

Bu araştırmada ölçüm modeli doğrulandıktan sonra hipotez model test edilerek sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracılığı test edilmiştir. Aracılık testine ilişkin sonuçlar bulgular bölümünde verilmiştir. Aracılık etkisinin geçerli olması için bazı genel-geçer varsayımları bulunmaktadır. Buna göre bir çalışmada bağımsız olan X değişkeninin, sonuç değişkeni olan Y değişkenini yordadığı bir modelde Z değişkeninin aracılık etkisi incelendiğinde aşağıdaki dört temel şartın sağlanması gereklidir (Baron ve Kenny, 1986):

1. X değişkeninin Y değişkeni üzerinde anlamlı etkisi olmalıdır.
2. X değişkeninin Z aracı değişken üzerinde anlamlı etkisi olmalıdır.
3. Z aracı değişkeninin, X'in etkisi kontrol edildiğinde Y bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı etkisi olmalıdır.
4. Z aracı değişkeninin X ve Y değişkeni üzerindeki etkileri kontrol edildiğinde X değişkeni ile Y değişkeni arasındaki ilişki katsayısının azalması (kısmi aracılık modeli) ya da ilişkinin anlamsız olması (tam aracılık modeli) beklenir.

Araştırmada bu varsayımlar doğrultusunda yapısal eşitlik modeli test edilmiş olup modeli oluşturan dört gizil ve 14 gözlenen değişken aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modelinde Yer Alan Gizil ve Gözlenen Değişkenler

Gizil Değişkenler	Gözlenen Değişkenler	Gözlenen Değişkenlerin Tanımlanması
Sosyal-Duygusal Gelişim (SOSDUY)	OSD	Olumlu Sosyal Davranış Boyutu (6 madde)
	BEN	Benlik Gelişimi Boyutu (4 madde)
	OZK	Öz-kontrol Boyutu (4 madde)
Akademik Azim (AZIM)	AZM1	Azim (5 madde)
	AZM2	Azim (5 madde)
Okulda Öznel İyi Oluş (OZNEL)	OKD	Okul Doyumu Alt Ölçeği (23 madde)
	OLD	Okulda Olumlu Duygular Alt Ölçeği (5 madde)
	OZD	Okulda Olumsuz Duygular Alt Ölçeği (5 madde)
Okuma-Yazma Motivasyonu (OKUYAZ)	OKMIC	Okumada İçsel Motivasyon (3 madde)
	OKMOZD	Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon (3 madde)
	OKMDIS	Okumada Dışsal Motivasyon (3 madde)
	YAZIC	Yazmada İçsel Motivasyon (3 madde)
	YAZOZD	Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon (3 madde)
	YAZDIS	Yazmada Dışsal Motivasyon (3 madde)

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sosyal-duygusal gelişimi olumlu sosyal davranış (OSD), benlik gelişimi (BEN) ve öz-kontrol (OZK) olmak üzere üç gösterge; azimi iki gösterge (AZM1 ve AZM2); okulda öznel iyi oluşu okul doyumunu (OKD), okulda olumlu duygular (OLD) ve okulda olumsuz duygular (OZD) olmak üzere üç gösterge; okuma-yazma motivasyonunu okumada içsel motivasyon (OKMIC), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (OKMOZD), okumada dışsal motivasyon (OKMDIS), yazmada içsel motivasyon (YAZIC), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (YAZOZD) ve yazmada dışsal motivasyon (YAZDIS) olarak altı gösterge temsil etmiştir.

Azim tek faktörden oluşmasına rağmen YEM analizlerinde birden fazla gözlenen değişken olmasının avantajından dolayı bu değişken standart faktör katsayılarına göre iki gözlenen değişken altında toplanmıştır. Kline (2015: 303), gizil değişkenler ile gözlenen değişkenlerin kullanıldığı modellerde tek boyutlu olan ölçme araçlarının yerine, ölçme aracının gruplara ayrılarak gözlenen değişken oluşturulmasının daha iyi bir yol olduğunu ifade etmektedir. Gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler, değişkenler arası korelasyonlar, ölçüm ve aracı model ile ilgili bulgularına bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın birinci amacı doğrultusunda sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolünü test etmek için ölçüm modeli ve aracı modeline ilişkin bulgulara ve modelde kullanılan gözlenen değişkenlerin betimleyici ve korelasyonel istatistiklerine; araştırmanın ikinci amacına yönelik alt problemlerinin bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki İlişki

Bu başlık altında araştırmada kullanılan sosyal-duygusal gelişim, okulda öznel iyi oluş, azim ve okuma-yazma motivasyonu değişkenleri arasındaki etkileşimi incelemeye önce bu değişkenler ile ilgili betimsel istatistikler, bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, YEM modeline dahil olan değişkenlerin ölçüm modeli ve aracı modeli bulgularına yer verilmiştir.

4.1.1. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Ölçüm modeli ve aracı modeli test etmeden önce gözlenen değişkenlerin çarpıklık-basıklık katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla sosyal-duygusal gelişimde olumlu sosyal davranış (OSD), benlik gelişimi (BEN) ve öz-kontrol (OZK) alt boyutları; azimde AZM1 ve AZM2 alt boyutları; okulda öznel iyi oluşta okul doyumu (OKD), okulda olumlu duygular (OLD) ve okulda olumsuz duygular (OZD) alt boyutları; okuma-yazma motivasyonunda okumada içsel motivasyon (OKMIC), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (OKMOZD), okumada dışsal motivasyon (OKMDIS), yazmada içsel motivasyon (YAZIC), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (YAZOZD) ve yazmada dışsal motivasyon (YAZDIS) alt boyutları gözlenen değişkenler olarak kullanılmıştır. Gözlenen değişkenlere ait betimsel

istatistikler ve korelasyon katsayıları ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Modelde Yer Alan Gözlenen Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar ve Betimsel İstatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. OSD														
2. BEN	,50**													
3. OZK	,49**	,42**												
4. AZM1	,49**	,47**	,47**											
5. AZM2	,47**	,51**	,44**	,60**										
6. OKD	,60**	,45**	,50**	,61**	,59**									
7. OLD	,52**	,34**	,33**	,39**	,37**	,51**								
8. OZD	-,38**	-,22**	-,30**	-,35**	-,37**	-,39**	-,39**							
9. OKMIC	,46**	,42**	,42**	,50**	,47**	,47**	,41**	-,31**						
10. OKMOZD	,46**	,40**	,38**	,45**	,43**	,44**	,37**	-,31**	,54**					
11. OKMDIS	,32**	,24**	,25**	,29**	,26**	,34**	,22**	-,15**	,27**	,31**				
12. YAZIC	,41**	,36**	,39**	,41**	,37**	,42**	,36**	-,27**	,37**	,34**	,22**			
13. YAZOZD	,42**	,37**	,34**	,42**	,39**	,43**	,39**	-,29**	,43**	,47**	,27**	,47**		
14. YAZDIS	,29**	,22**	,21**	,30**	,22**	,32**	,20**	-,10*	,20**	,22**	,72**	,27**	,28**	-
\bar{X}	21,40	14,73	13,19	18,06	17,88	82,37	16,96	17,89	9,70	10,96	9,04	9,37	10,26	9,30
SS	2,49	1,49	2,25	2,13	2,05	7,79	3,33	2,46	2,02	1,40	2,39	2,22	1,81	2,41
Çarpıklık	-1,13	-1,34	-,81	-1,12	-,89	-1,16	-1,21	-1,38	-,68	-1,39	-,63	-,74	-1,20	-,79
Basıklık	1,16	1,54	,51	,81	,47	1,66	1,00	1,82	-,48	1,25	-,36	-,09	1,63	-,12

Not: $p < ,05^*$, $p < ,01^{**}$.

Tablo 7'deki bulgularda görüldüğü gibi, araştırmada kurulan modelin bağımlı değişkeni olan okuma-yazma motivasyonunun okuma alt ölçeğinin alt boyutlarından okumada içsel motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,46$), benlik gelişimi ($r = ,42$) ve öz-kontrol ($r = ,42$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,50$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,47$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,47$), okulda olumlu duygular ($r = ,41$) ile pozitif ve

okulda olumsuz duygular ($r = -,31$) ile negatif yönde olmak üzere orta düzeylerde ilişkileri bulunmaktadır.

Okuma-yazma motivasyonunun okuma alt ölçeğinin alt boyutlarından okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,46$), benlik gelişimi ($r = ,40$) ve öz-kontrol ($r = ,38$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,45$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,43$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,44$), okulda olumlu duygular ($r = ,37$) ile pozitif ve okulda olumsuz duygular ($r = -,31$) ile negatif yönde olmak üzere orta düzeylerde ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

Okuma-yazma motivasyonunun okuma alt ölçeğinin alt boyutlarından okumada dışsal motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,32$), benlik gelişimi ($r = ,24$) ve öz-kontrol ($r = ,25$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,29$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,26$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,34$), okulda olumlu duygular ($r = ,22$) ile pozitif ve okulda olumsuz duygular ($r = -,15$) ile negatif yönde olmak üzere orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

Okuma-yazma motivasyonunun yazma alt ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,41$), benlik gelişimi ($r = ,36$) ve öz-kontrol ($r = ,39$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,41$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,37$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,42$), okulda olumlu duygular ($r = ,36$) ile pozitif ve okulda olumsuz duygular ($r = -,27$) ile negatif yönde, orta ve düşük düzeylerde ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

Okuma-yazma motivasyonunun yazma alt ölçeğinin alt boyutlarından yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,42$), benlik gelişimi ($r = ,37$) ve öz-kontrol ($r = ,34$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,42$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,39$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,43$), okulda olumlu duygular ($r = ,39$) ile pozitif ve okulda olumsuz duygular ($r = -,29$) ile negatif yönde olmak üzere orta ve düşük düzeylerde ilişkilerinin bulunduğu görülmektedir.

Okuma-yazma motivasyonunun yazma alt ölçeğinin alt boyutlarından yazmada dışsal motivasyonun; sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarından olumlu sosyal davranışlar ($r = ,29$), benlik gelişimi ($r = ,22$) ve öz-kontrol ($r = ,21$); azimin alt boyutlarından AZM1 ($r = ,30$) ve AZM2 alt boyutu ($r = ,22$); okulda öznel iyi oluş ölçeğinin

alt boyutlarından okul doyumunu ($r = ,32$), okulda olumlu duygular ($r = ,20$) ile pozitif ve okulda olumsuz duygular ($r = -,10$) ile negatif yönde olmak üzere orta ve düşük düzeylerde anlamlı ilişkilerinin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 7’de sosyal-duygusal gelişimin alt boyutları ile azimin alt boyutları ($r = ,47$ ile $r = ,49$ aralığında) ve okulda öznel iyi oluşun alt boyutları ($r = ,38$ ile $r = ,60$ aralığında) arasında; azimin alt boyutları ile okulda öznel iyi oluşun alt boyutları ($r = ,35$ ile $r = ,61$ aralığında) arasında pozitif yönde olmak üzere orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

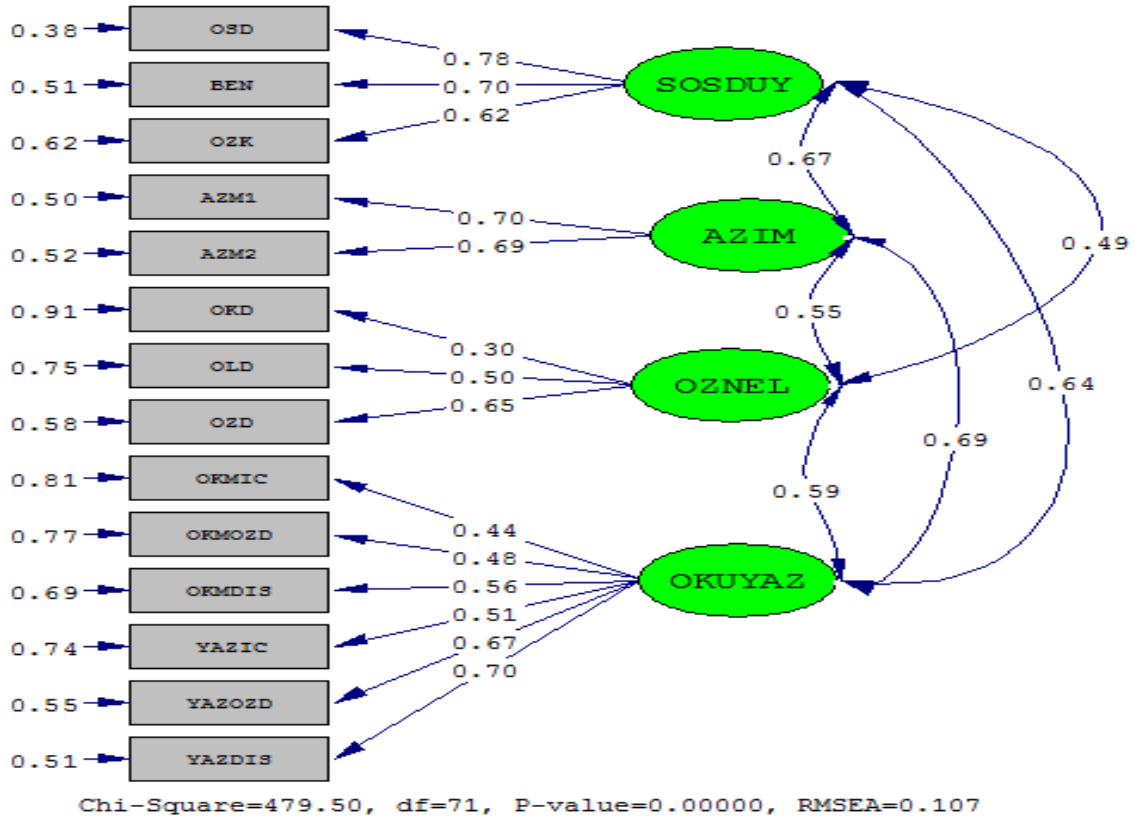
Elde edilen bulgular incelendiğinde okumada içsel motivasyondan okumada dışsal motivasyona doğru gidildikçe ilişki katsayılarının azaldığı görülmektedir. Özellikle okumada dışsal motivasyon ile araştırmadaki diğer gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin oldukça düşük değerler aldığı görülmüştür. Bu bulgular; öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri ve okulda öznel iyi oluşları arttıkça içsel motivasyonlarının daha fazla arttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, yazmada içsel motivasyon ile yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonun birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ancak yazmada dışsal motivasyon ile araştırmadaki diğer gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin okumada dışsal motivasyon bulguları ile benzer şekilde oldukça düşük değerler aldığı görülmüştür.

Bulgularda gözlenen değişkenlerin tamamının anlamlı ilişkilere sahip olması, değişkenler arası korelasyonların ,90’dan küçük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması ölçüm modeli ve test edilecek olan yapısal eşitlik modeli için ön varsayımların karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2014).

4.1.2. Ölçüm Modelinin Test Edilmesi

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşlarının aracı rolünü test etmek için öncelikle ölçüm modelinin doğrulanması gerekmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988; Hair ve diğerleri, 2010; Kline, 2015:58). Araştırmada hipotez ölçüm modeli test edilmiş, yeterli ve kabul edilebilir uyum değerleri ürettiği görüldükten sonra yapısal model test edilmiştir. Bu amaçla oluşturulan modelde sosyal-duygusal gelişimi olumlu sosyal davranış (OSD), benlik gelişimi (BEN) ve öz-kontrol (OZK); azimi AZM1 ve AZM2; okulda öznel iyi oluşu okul doyumunu (OKD), okulda olumlu duygular (OLD) ve okulda olumsuz duygular (OZD); okuma-yazma motivasyonunu okumada içsel motivasyon (OKMIC), okumada

özdeşleşmiş dışsal motivasyon (OKMOZD), okumada dışsal motivasyon (OKMDIS), yazmada içsel motivasyon (YAZIC), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (YAZOZD) ve yazmada dışsal motivasyon (YAZDIS) gözlenen değişkenleri temsil etmiştir. Araştırmadaki dört gizil değişken ve 14 gözlenen değişkenden oluşan ölçüm modeli Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Ölçüm modeli - modifikasyonsuz

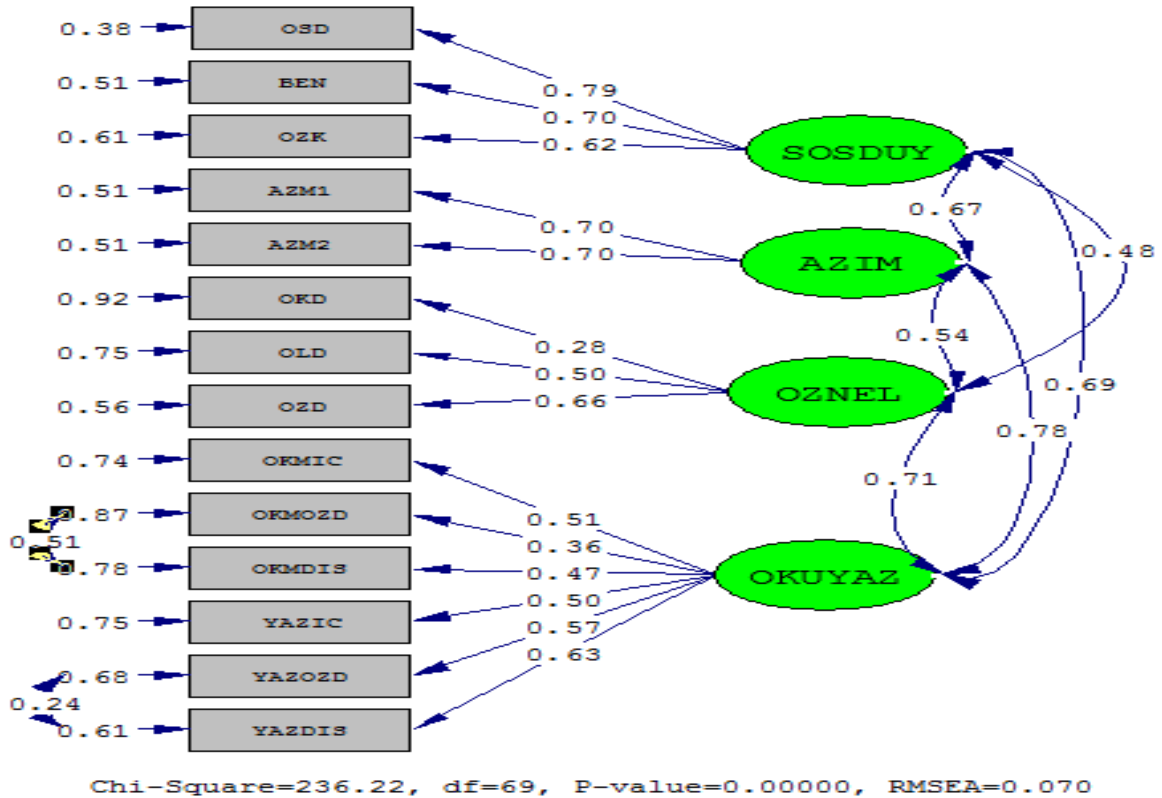
Şekil 8'de elde edilen ilk ölçüm modelindeki uyum indeksi değerlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle output çıktısında modelin iyileştirilmesinde kullanılan modifikasyon önerileri incelenmiştir. Output çıktı dosyasındaki en yüksek iki modifikasyon önerisinin, okuma motivasyonunda özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile dışsal motivasyon arasında (modifikasyon uygulandığında ki-kare'nin 197 düzeyinde azalacağı) ve yazma motivasyonunda özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile dışsal motivasyon arasında (modifikasyon uygulandığında ki-kare'nin 60 düzeyinde azalacağı) olduğu görülmüştür (Ek 4). Kuramsal olarak özdeşleşmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyonun alt göstergelerinden biridir (Ryan ve Deci, 2000). Ancak bu iki motivasyon türü ayrı faktörler altında tanımlanarak da kullanabilmektedir. Bu çalışmada kullanılan Okuma-Yazma Ölçeğinde de dışsal motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon farklı iki faktör olarak kullanılmıştır. Modifikasyon önerilerinde bu iki değişken arasında ilişki bulunması ve teorik

olarak dışsal motivasyonu yansıtan benzer boyutlar olmaları sebebiyle modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Modifikasyon öncesi ve önerilen modifikasyonlar ile tekrar test edilen model sonrasındaki uyum indeksi değerlerinin karşılaştırılması Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Ölçüm Modelinin Uyum İndeksleri

Model	Uyum Göstergeleri	χ^2/sd	RMSEA	CFI	NFI	SRMR	GFI	AGFI
Modifikasyon Öncesi Model		6,75 (479,50/71)	,107	,88	,87	,08	,88	,82
Modifikasyonlu Model		3,42 (236,22/69)	,070	,95	,94	,06	,94	,90

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere modifikasyon öncesinde ölçüm modeline ait uyum indekslerinin yetersiz olduğu belirlenirken önerilen modifikasyonların uygulanması sonucunda uyum indeksi değerlerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Modifikasyon uygulandıktan sonra elde edilen model Şekil 9'da görülmektedir.



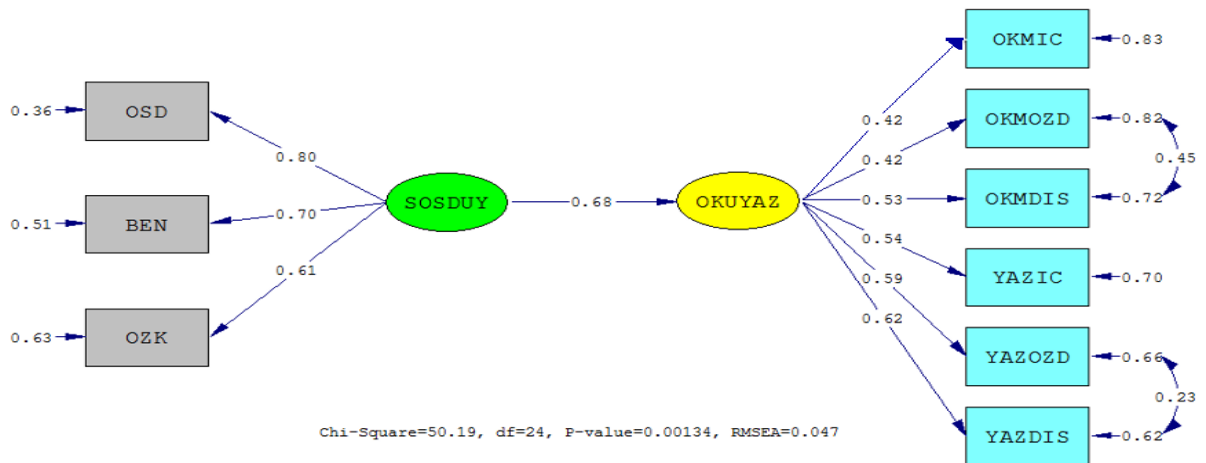
Şekil 9. Ölçüm modeli - modifikasyonlu

Şekil 9'daki modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ,28 – ,79 aralığında, gizil değişkenlerin standardize edilmiş korelasyon kestirimleri (ilişki katsayıları) ,48 – ,78

arasında; t değerleri ise 7,61 – 16,20 aralığında hesaplanmış ve tüm katsayıların anlamlı olduğu ($p < ,01$) görülmüştür (Ek 4). Yazmada dışsal motivasyon ile yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (modifikasyon indeksi: ,24'lük korelasyon) ve okumada dışsal motivasyon ile okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında (modifikasyon indeksi: ,51'lik korelasyon) modifikasyon önerileri dikkate alınarak teorik açıdan dışsal motivasyonu yansıtan benzer boyutlar olmaları sebebiyle modifikasyon uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modelinin ölçüm modelinde doğrulanması için göstergelerin bağlı olduğu faktör altında yüksek yüklerle sahip olması ve faktörler arasındaki ilişkilerin ,90'dan küçük olması varsayımının bu modelde karşılandığı görülmektedir. Model uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması ve standartlaştırılmış yol katsayılarının anlamlı olması da aracı modelin test edilmesinden önce ölçüm modelinin varsayımlarının doğrulandığını göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2014). Böylelikle yapısal eşitlik modeli analizlerinde kullanılan yapılar doğrulanmış olmaktadır.

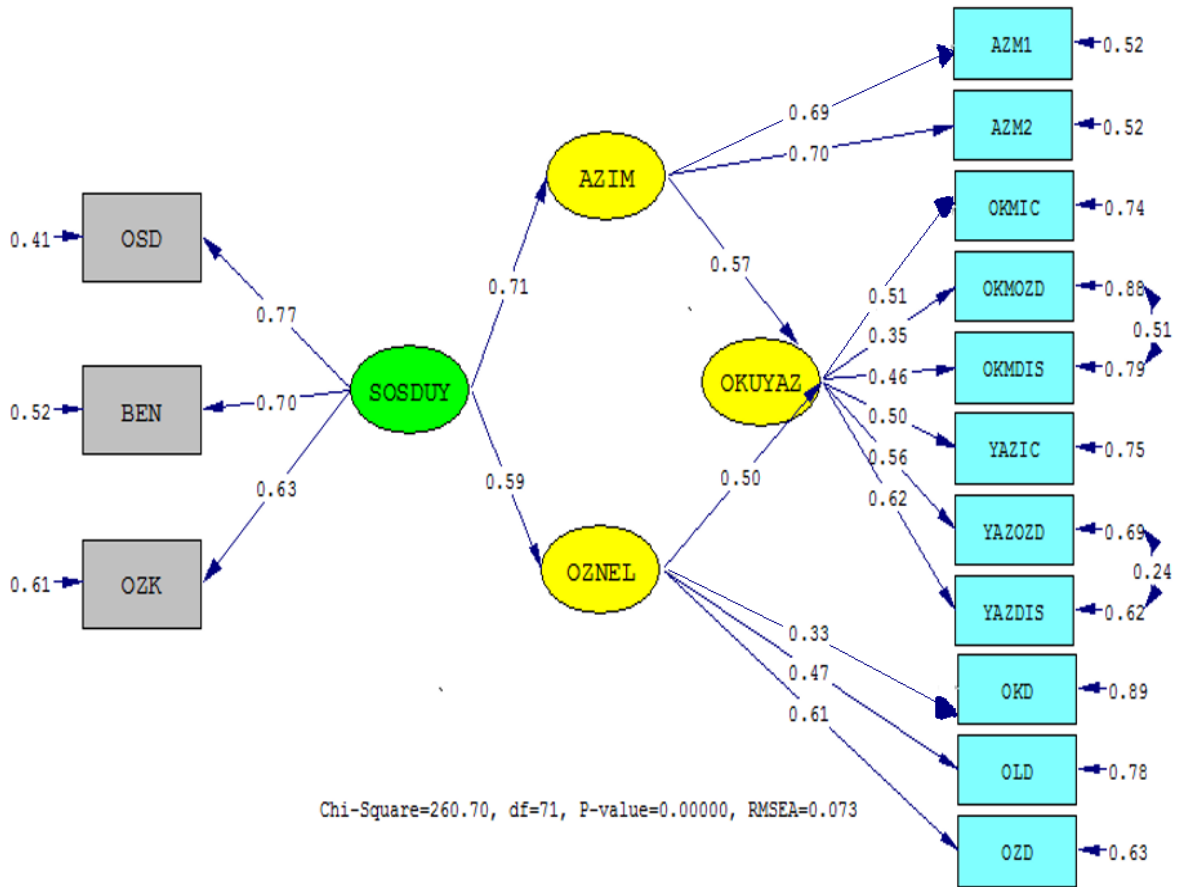
4.1.3.Aracı Modelin Test Edilmesi

Doğrulan ölçüm modeli sonrasında sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun aracı rolünün belirlenmesi için yapısal model test edilmiştir. Öncelikle, aracılık rolünün belirlenmesinde ilk varsayımlardan olan aracı değişkenler olmadan bağımsız gizil değişkenin (sosyal-duygusal gelişim) bağımlı gizil değişkeni (okuma-yazma motivasyonu) doğrudan yordamasına ilişkin yapısal model test edilmiştir (Baron ve Kenny, 1986: 1176).



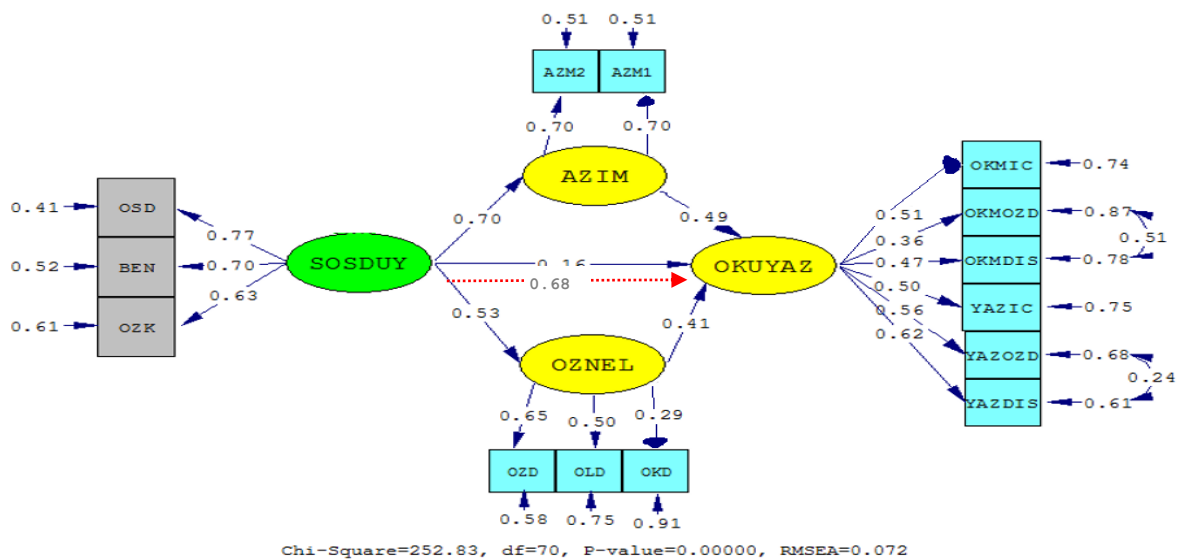
Şekil 10. Sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu yordamasına ilişkin model

Şekil 10'da görüldüğü gibi aracı değişkenler olmadan sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu yordadığı modelde iki değişken arasındaki β katsayısının ,68 değerinde anlamlı ve tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ($p < ,01$) belirlenmiştir. Modele ilişkin uyum indekslerinin ki-kare (χ^2): 50,19; sd : 24; $p < ,05$; χ^2/sd : 2,09; RMSEA: ,047; CFI: ,98; NFI: ,97; SRMR: ,03; GFI: ,98 ve AGFI: ,96 düzeyinde iyi uyuma sahip oldukları belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2014). Yazmada dışsal motivasyon ile yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (modifikasyon indeksi: ,23'lük korelasyon) ve okumada dışsal motivasyon ile okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında (modifikasyon indeksi: ,45'lik korelasyon) modifikasyon önerileri dikkate alınarak teorik açıdan dışsal motivasyonu yansıtan benzer boyutlar olmaları sebebiyle modifikasyon uygulanmıştır. Bağımsız gizil değişken ile bağımlı gizil değişken arasındaki ilişkiye dayanarak bir sonraki aşamada dolaylı etkiler modeli incelenmiştir. Bu modelde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında bir yol katsayısı olmadan aracı değişkenler yoluyla yordama gerçekleştirilir (Baron ve Kenny, 1986). İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun dolaylı etkisini inceleyen model Şekil 11'de sunulmuştur.



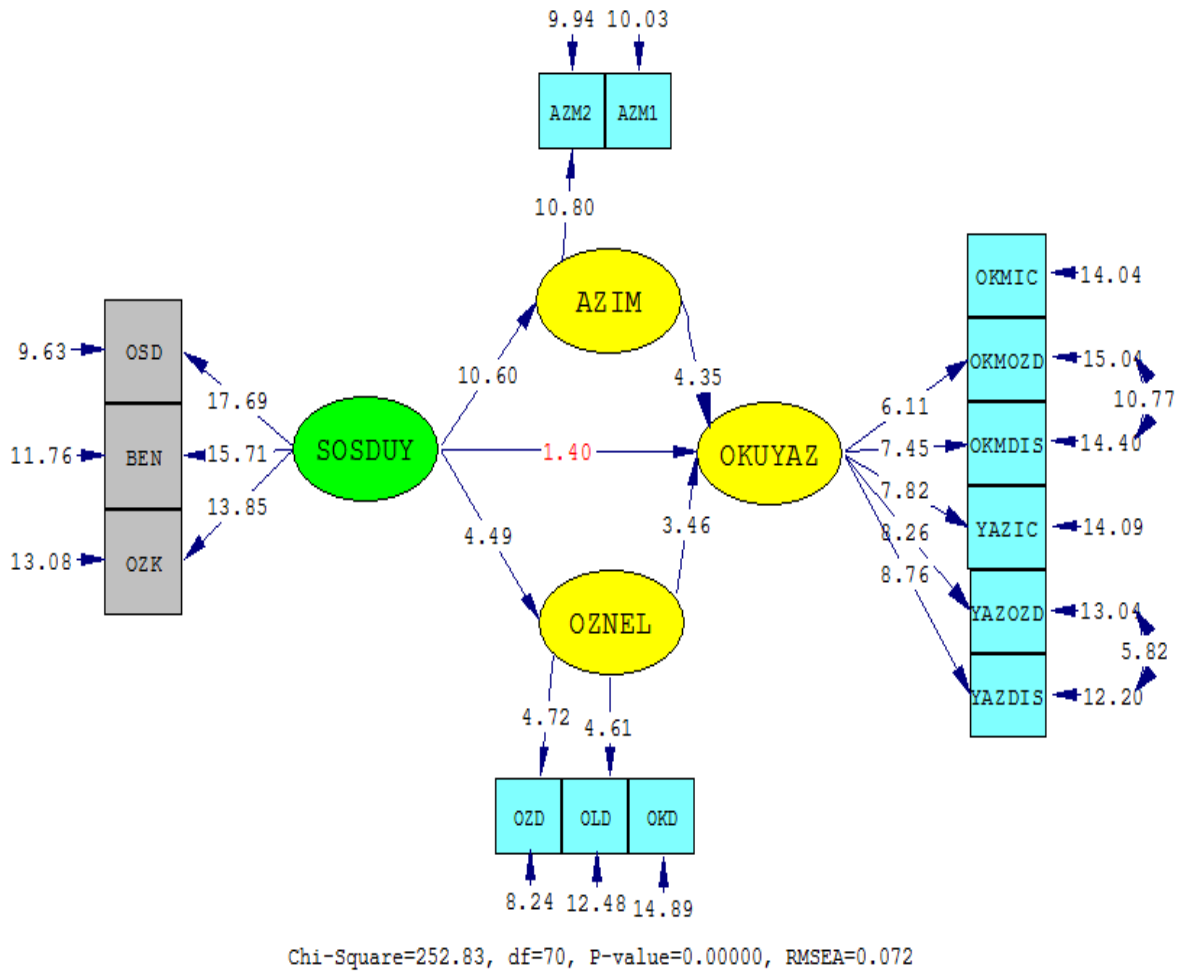
Şekil 11. Dolaylı etki modeli

Sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasında azim ve okulda öznel iyi oluşun dolaylı etkilerinin görüldüğü Şekil 11'e göre sosyal-duygusal gelişim azimi ($\gamma = ,71, p < ,01$) ve öznel iyi oluşu ($\gamma = ,59, p < ,01$) pozitif yönde ve anlamlı olarak doğrudan yordamaktadır. Azim ($\beta = ,57, p < ,01$) ve okulda öznel iyi oluş ($\beta = ,50, p < ,01$) okuma-yazma motivasyonunu pozitif yönde ve anlamlı olarak doğrudan yordamaktadır. Modeldeki t değerlerinin tamamı 4,07 ile 10,82 aralığında ($p < ,01$) olmak üzere anlamlıdır (Ek 5). Yazmada dışsal motivasyon ile yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (modifikasyon indeksi: ,24'lük korelasyon) ve okumada dışsal motivasyon ile okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında (modifikasyon indeksi: ,51'lik korelasyon) modifikasyon önerileri dikkate alınarak teorik açıdan dışsal motivasyonu yansıtan benzer boyutlar olmaları sebebiyle modifikasyon uygulanmıştır. Modelin uyum indeksi değerlerinin ki-kare (χ^2): 260,70; sd : 71; $p < ,05$; χ^2/sd : 3,67; RMSEA: ,073; CFI: ,95; NFI: ,93; SRMR: ,06; GFI: ,93 ve AGFI: ,90 düzeyinde kabul edilebilir uyuma sahip oldukları belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2014). Baron ve Kenny'nin (1986: 1176) aracılığın olması için belirttikleri "Bağımsız değişkenin (sosyal-duygusal gelişim) aracı değişkenler (azim ve okulda öznel iyi oluş) üzerinde ve aracı değişkenlerin bağımlı değişken (okuma-yazma motivasyonu) üzerinde doğrudan etkisi olmalıdır." varsayımlarının da karşılandığı görülmüştür. Sonuç olarak ölçüm modelinin doğrulandığı görülmüştür. Araştırmanın son alt problemünde ilkökul öğrencilerinde sosyal-duygusal gelişimin, azim ve okulda öznel iyi oluş aracılığıyla okuma-yazma motivasyonunu dolaylı olarak yordayıp yordamadığının test edilmesi için aracılığın sınıandığı yapısal model Şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu azim ve öznel iyi oluş aracılığıyla yordamasına ilişkin yapısal model

Aracılık testinin dördüncü varsayımında, aracı değişkenlerin (azim ve okulda öznel iyi oluş) etkisi kontrol edildiğinde yordayan değişken (sosyal-duygusal gelişim) ile yordanan değişken (okuma-yazma motivasyonu) arasındaki ilişkinin azalması ya da anlamsız olması gerekir. Şekil 11'de uygulanan modifikasyonun tekrar ettiği yeni modelin yer aldığı Şekil 12'de elde edilen yapısal model sonucunda standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde azim ve okulda öznel iyi oluş modele dahil edilmeden önce sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma üzerindeki etkisi ,68 iken aracı değişkenler modele dahil edildiğinde ,16'ya düşmüştür ve var olan ilişkinin anlamsız olduğu görülmüştür ($p > ,05$). Bu bulgu, azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Şekil 13'te ilişkinin anlamsız olması sonucunda tam aracılık olduğuna ilişkin t değerlerinin yer aldığı model yer almaktadır.



Şekil 13. Sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu ilişkisinde tam aracılığı açıklayan model

Şekil 13'te elde edilen modelin uyum indeksi değerleri incelendiğinde ki-kare (χ^2): 252,83; sd: 70; $p < ,05$; χ^2/sd : 3,61; RMSEA: ,072; CFI: ,95; NFI: ,93; SRMR: ,06; GFI: ,93

ve AGFI: ,90 düzeyinde iyi ve kabul edilebilir olarak belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2014). Yazmada dışsal motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon (modifikasyon indeksi $t = 5,82$ 'lik korelasyon) ve okumada dışsal motivasyon ile özdeşleşmiş dışsal motivasyon arasında (modifikasyon indeksi $t = 10,77$ 'lik korelasyon) önceki modellerde kullanılan modifikasyonlar uygulanmıştır. Aracı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin ,56 düzeyinde dolaylı ve anlamsız olduğu belirlenmiştir ($t= 1,40$; $p > ,05$). Bu durumda, sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracı rolünün bulunduğu söylenebilir.

Baron ve Kenny'nin (1986: 1176) yapısal eşitlik modellerinde aracılığın olması için belirttikleri aracı değişkenlerin (azim ve okulda öznel iyi oluş) bağımsız (sosyal-duygusal gelişim) ve bağımlı değişken (okuma-yazma motivasyonu) üzerindeki etkileri kontrol edildiğinde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin anlamsız olması beklenir (tam aracılık) varsayımının da aracılık modeli ile karşılandığı görülmüştür.

Yapısal model sonucunda sosyal duygusal-gelişimin okuma-yazma motivasyonunu azim ve okulda öznel iyi oluş aracılığıyla açıkladığı standartlaştırılmış dolaylı etki katsayısının ,56 ($t= 1,40$, $p > ,05$); standartlaştırılmış toplam etkisinin ,72 olduğu görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim, öğrencilerin azim ve okulda öznel iyi oluşlarının aracılıkları ile dolaylı olarak okuma-yazma motivasyonunu yordamaktadır. Ancak bu yordama gücünün büyük bir kısmının azim ve okulda öznel iyi oluş aracılığıyla sağlandığı görülmüştür. Yani, okulda öznel iyi oluş ve azim sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu ilişkisinde çok önemli rol oynamaktadır.

Aracılık testinden elde edilen bulgular sonucunda aracı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin tamamen ortadan kalkması yani istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması sonucunda azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluş önemli birer aracı değişkendir. Öğrencilerin okuma-yazma motivasyonlarını azim ve okulda öznel iyi oluşları artırmaktadır ve sosyal-duygusal gelişim ile olan ilişkisini bu aracı değişkenler dolaylı olarak yordamaktadır. Aracı değişkenlerden azimin okulda öznel iyi oluşa göre bağımlı ve bağımsız değişkenle daha yüksek düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir.

Ortaya çıkan yapısal modele göre ilkökul öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimleri yükseldikçe okuma-yazma motivasyonları yüksek olabilir. Sosyal-duygusal gelişimi yüksek

olan öğrencilerin azim ve okulda öznel iyi oluşları da yüksek olabilir. Ancak sosyal-duygusal gelişimi yüksek olmasına rağmen azim ve okulda öznel iyi oluşu düşük olan ilkökul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonları düşük olabilir. İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arttıkça okuma-yazma motivasyon düzeyleri artmaktadır. Aracı değişkenlerden okulda öznel iyi oluş ve azimlerinin yükselmesi öğrencilerin okuma-yazma motivasyonunun yükselme olasılığını artırmaktadır.

4.2. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin alt boyutları olan olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklem) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9 ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre sosyal-duygusal gelişimin alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları ile etki büyüklüklerine ilişkin istatistiki bulguları göstermektedir.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Olumlu Sosyal Davranış						
Erkek	21,08	2,63	580	3,43	,001**	,02
Kız	21,78	2,26				
Benlik Gelişimi						
Erkek	14,56	1,56	580	3,01	,003**	,02
Kız	14,93	1,38				
Öz-kontrol						
Erkek	12,72	2,40	580	5,51	,001***	,05
Kız	13,72	1,94				
Toplam						
Erkek	48,35	5,32	580	5,05	,001***	,04
Kız	50,43	4,49				

Not: N=582; *p* < ,01**, *p* < ,001***; η^2 : etki büyüklüğü.

Tablo 9'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda cinsiyete göre erkek ile kız öğrencilerin olumlu sosyal davranış ($t(580) = 3,43$, $p < ,001$, $\eta^2 = 02$), benlik gelişimi ($t(580) = 3,01$, $p < ,01$, $\eta^2 = 02$), öz-kontrol ($t(580) = 5,51$, $p < ,001$, $\eta^2 = 05$) ve sosyal-duygusal gelişim toplam ($t(580) = 5,05$, $p < ,001$, $\eta^2 = 04$) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, kız öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin alt boyutlarından olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarının erkek öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Belirlenen farklılıkların tamamının düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10'da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre azim toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri görülmektedir.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Azim Toplam						
Erkek	35,39	3,78	580	3,24	,001**	,02
Kız	36,55	3,63				

Not: N=582; $p < .01^{**}$.

Tablo 10'da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda cinsiyete göre erkek ile kız öğrencilerin azim ($t(580) = 3,24$, $p < ,01$, $\eta^2 = 02$) toplam puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin azim puanlarının erkek öğrencilerin azim puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçekleri olan okul doyumunu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 11'de ilkokul

öğrencilerin cinsiyete göre okulda öznel iyi oluşun okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri görülmektedir.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Okul Doyumu						
Erkek	81,42	8,07	580	3,18	,002**	,02
Kız	83,46	7,32				
Okulda Olumlu Duygular						
Erkek	16,75	3,49	580	1,64	,102	,01
Kız	17,20	3,13				
Okulda Olumsuz Duygular						
Erkek	17,66	2,46	580	2,46	,014*	,01
Kız	18,16	2,44				
Toplam						
Erkek	115,82	11,70	580	3,24	,001**	,02
Kız	118,82	10,42				

Not: N=582; $p < ,05^*$, $p < ,01^{**}$.

Tablo 11’de gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda erkek ile kız öğrencilerin okul doyumu ($t(580) = 3,18$, $p < ,01$, $\eta^2 = 02$), okulda olumsuz duygular ($t(580) = 2,46$, $p < ,05$, $\eta^2 = 01$) ve okulda öznel iyi oluş toplam ($t(580) = 3,24$, $p < ,01$, $\eta^2 = 02$) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Belirlenen bu farklılıkların düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin okul doyumu ve okulda olumsuz duygular puanları ile ölçeğin toplam puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara zıt bir şekilde, öğrencilerin okulda olumlu duygular ($t(580) = 1,64$, $p > ,05$, $\eta^2 = 01$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyet açısından kızların okulda yaşadıkları olumlu duyguların erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen bu sonucun iki grup arasında farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından okumada içsel motivasyon, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon,

yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 12, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma-yazma motivasyonu alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları ile birlikte etki büyüklüğü istatistiklerini göstermektedir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Okumada İçsel Motivasyon						
Erkek	9,31	2,11	580	5,09	,001***	,04
Kız	10,15	1,81				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Erkek	10,77	1,49	580	3,65	,001***	,02
Kız	11,19	1,24				
Okumada Dışsal Motivasyon						
Erkek	8,97	2,32	580	,84	,398	-
Kız	9,13	2,48				
Yazmada İçsel Motivasyon						
Erkek	8,79	2,36	580	7,03	,001***	,08
Kız	10,03	1,84				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Erkek	10,08	1,92	580	2,53	,013*	,01
Kız	10,46	1,65				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
Erkek	9,19	2,31	580	1,20	,227	-
Kız	9,43	2,53				

Not: N=582; *p* < .05*, *p* < .001***.

Tablo 12’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda erkek ile kız öğrencilerin okumada içsel motivasyon ($t(580) = 5,09$, $p < ,001$, $\eta^2 = 04$), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(580) = 3,65$, $p < ,001$, $\eta^2 = 02$), yazmada içsel motivasyon ($t(580) = 7,03$, $p < ,001$, $\eta^2 = 08$) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(580) = 2,53$, $p < ,05$, $\eta^2 = 01$) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Belirlenen bu farklılıklardan öğrencilerin okumada içsel ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonu puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde iken; yazmada içsel motivasyon puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %8’inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak, okumada dışsal motivasyon ($t(580) = ,84$, $p > ,05$) ve yazmada dışsal motivasyon

($t(580) = 1,20, p > ,05$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin okumada dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanları kızların lehine artmasına rağmen bu artışın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

4.2.2. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenine göre sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin alt boyutları olan olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t -testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 13'te ilkök dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre sosyal-duygusal gelişim alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için t -testi sonuçları ile etki büyüklüğü istatistiklerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t -testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Olumlu Sosyal Davranış						
Evet	21,48	2,39	580	1,43	,155	-
Hayır	21,13	2,80				
Benlik Gelişimi						
Evet	14,83	1,43	580	3,16	,002**	,02
Hayır	14,36	1,65				
Öz-kontrol						
Evet	13,27	2,21	580	1,68	,094	-
Hayır	12,89	2,38				
Toplam						
Evet	49,58	4,86	580	2,38	,018*	,01
Hayır	48,38	5,62				

Not: N=582; $p < ,05^*$, $p < ,01^{**}$.

Tablo 13'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t -testi sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin benlik gelişimi ($t(580) = 3,16$,

$p < ,01$, $\eta^2 = 02$) ve sosyal-duygusal gelişim toplam ($t(580) = 2,38$, $p < ,05$, $\eta^2 = 01$) puanları arasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitimi alan öğrencilerde benlik gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Belirlenen bu farklılıkların düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak alt boyutlardan olumlu sosyal davranış ($t(580) = 1,43$, $p > ,05$) ve öz-kontrol ($t(580) = 1,68$, $p > ,05$) puanlarında okul öncesi eğitimi alınmasına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin almayan öğrencilere göre olumlu sosyal davranış ve öz-kontrol puanlarının daha yüksek olduğu ancak bunun iki grup arasında farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenine göre azim toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t -testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 14'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre azim toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için t -testi sonuçlarına ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t -testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd	t	p
Azim Toplam					
Evet	35,96	3,83	580	,36	,718
Hayır	35,83	3,44			

Not: N=582

Tablo 14'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t -testi sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim ($t(580) = ,36$, $p > ,05$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre okul öncesi eğitimi alanların azim toplam puanlarının okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak bunun iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin azim puanları okul öncesi eğitim alma değişkeninden etkilenmemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçekleri olan okul doyumunu, okulda olumlu duygular

ve okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 15'te ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre okulda öznel iyi oluş alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçlarına ilişkin elde edilen istatistiksel bulgular görülmektedir.

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem için *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul Doyumu					
Evet	82,19	7,98	580	1,04	,297
Hayır	83,01	7,06			
Okulda Olumlu Duygular					
Evet	17,01	3,31	580	,71	,479
Hayır	16,77	3,42			
Okulda Olumsuz Duygular					
Evet	17,90	2,41	580	,17	,862
Hayır	17,86	2,64			
Toplam					
Evet	117,10	11,41	580	,48	,634
Hayır	117,64	10,50			

Not: N=582

Tablo 15'te görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okul doyumu ($t(580)= 1,04$, $p > ,05$), okulda olumlu duygular ($t(580)= ,71$, $p > ,05$), okulda olumsuz duygular ($t(580)= ,17$, $p > ,05$) ve okulda öznel iyi oluş toplam ($t(580)= ,48$, $p > ,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle okul öncesi eğitimi alma durumu açısından ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okulda öznel iyi oluş puanları değişkenlik göstermemektedir.

İlkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından okumada içsel motivasyon, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16'da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre okuma-yazma motivasyonu alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve *t*-testi sonuçları ile etki büyüklüğü istatistiklerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 16. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin *t*-testi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Okumada İçsel Motivasyon						
Evet	9,79	1,96	580	1,95	,052	-
Hayır	9,39	2,20				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Evet	11,03	1,33	580	2,38	,018*	,01
Hayır	10,70	1,59				
Okumada Dışsal Motivasyon						
Evet	8,99	2,43	580	1,03	,303	-
Hayır	9,24	2,26				
Yazmada İçsel Motivasyon						
Evet	9,34	2,30	580	,72	,473	-
Hayır	9,50	1,92				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Evet	10,26	1,85	580	,41	,968	-
Hayır	10,25	1,63				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
Evet	9,24	2,46	580	1,27	,203	-
Hayır	9,54	2,24				

Not: N=582; *p* < ,05*.

Tablo 16'ya göre bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(580) = 2,38$, $p < ,05$, $\eta^2 = ,01$) puanlarında okul öncesi eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgunun aksine, okumada içsel motivasyon ($t(580) = 1,95$, $p > ,05$), okumada dışsal motivasyon ($t(580) = 1,03$, $p > ,05$), yazmada içsel motivasyon ($t(580) = ,72$, $p > ,05$), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(580) = ,41$, $p > ,05$) ve yazmada dışsal motivasyon ($t(580) = 1,27$, $p > ,05$) puanlarında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.2.3. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük kitap okuma sıklığı değişkenine göre sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin alt boyutları olan olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 17’de öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre sosyal-duygusal gelişim alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA ve etki büyüklüğü sonuçları görülmektedir.

Tablo 17. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	η^2	İşlem Sonrası
Olumlu Sosyal Davranış							
1.Hiç	19,17	3,25					1-2
2.Biraz	21,26	2,22	2, 579	48,25	,001***	,14	1-3
3.Çok	22,25	2,06					2-3
Benlik Gelişimi							
1.Hiç	13,80	1,79					1-2
2.Biraz	14,57	1,51	2, 579	29,47	,001***	,09	1-3
3.Çok	15,20	1,18					2-3
Öz-kontrol							
1.Hiç	11,87	2,66					1-2
2.Biraz	12,96	2,16	2, 579	25,22	,001***	,08	1-3
3.Çok	13,85	2,00					2-3
Toplam							
1.Hiç	44,84	6,02					1-2
2.Biraz	48,79	4,60	2, 579	55,09	,001***	,16	1-3
3.Çok	51,30	4,20					2-3

Not: N=582; $p < .001$ ***.

Tablo 17’de öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre olumlu sosyal davranış ($F(2, 579) = 48,25, p < ,001, \eta^2 = 14$), benlik gelişimi ($F(2, 579) = 29,47, p < ,001, \eta^2 = 09$), öz-kontrol ($F(2, 579) = 25,22, p < ,001, \eta^2 = 08$) ve sosyal-duygusal gelişim toplam puanlarında ($F(2, 579) = 55,09, p < ,001, \eta^2 = 16$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey testi sonucunda olumlu sosyal davranış ($Ort.: 22,25$),

benlik gelişimi (*Ort.*: 15,20), öz-kontrol (*Ort.*: 13,85) ve toplam (*Ort.*: 51,30) puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok olan öğrencilerin hiç ve biraz düzeyinde okuyanların puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farklılıklardan benlik gelişimi ve öz-kontrol alt boyut puanları düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olumlu sosyal davranış puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %14'ünün ve sosyal-duygusal gelişim toplam puanlarında yaklaşık %16'sının günlük kitap okuma sıklığına bağlı olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük kitap okuma sıklığı değişkenine göre akademik azim ölçeğinin toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 18'de öğrencilerin günlük kitap okuma sıklıklarına göre azim toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri görülmektedir.

Tablo 18. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	η^2	İşlem Sonrası
Azim Toplam							
1.Hiç	32,07	4,47					1-2
2.Biraz	35,59	3,50	2, 579	72,64	,001***	,20	1-3
3.Çok	37,51	2,73					2-3

Not: N=582; $p < .001^{***}$.

Tablo 18'de görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığı ile azim ($F(2, 175,53) = 72,64, p < ,001, \eta^2 = 20$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için işlem sonrası Tukey testi gerçekleştirilmiş ve azim puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok (*Ort.*: 37,51) olan öğrencilerin hiç ve biraz düzeyinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farklılığa ait etki büyüklüğünün orta düzeyde ($\eta^2 = 20$) olduğu, bir diğer ifadeyle günlük kitap okuma sıklığı değişkeninin azim puanlarında gözlenen varyansın %20'sini açıkladığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük kitap okuma sıklığı değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 19'da öğrencilerin günlük kitap

okuma sıklıklarına göre okulda öznel iyi oluş alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü ANOVA ve etki büyüklüğü sonuçları görülmektedir.

Tablo 19. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	η^2	İşlem Sonrası
Okul Doyumu							
1.Hiç	73,67	10,79					1-2
2.Biraz	82,09	6,59	2, 579	74,95	,001***	,21	1-3
3.Çok	85,32	5,86					2-3
Okulda Olumlu Duygular							
1.Hiç	13,68	4,56					1-2
2.Biraz	16,99	3,08	2, 579	49,72	,001***	,15	1-3
3.Çok	17,90	2,50					2-3
Okulda Olumsuz Duygular							
1.Hiç	16,07	3,34					1-2
2.Biraz	17,85	2,27	2, 579	28,05	,001***	,09	1-3
3.Çok	18,49	2,08					2-3
Toplam							
1.Hiç	103,42	16,08					1-2
2.Biraz	116,92	9,00	2, 579	93,30	,001***	,24	1-3
3.Çok	121,70	8,04					2-3

Not: N=582; $p < .001$ ***.

Tablo 19'da görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin okul doyumu ($F(2, 579) = 74,95, p < ,001, \eta^2 = 21$), okulda olumlu duygular ($F(2, 579) = 49,72, p < ,001, \eta^2 = 15$), okulda olumsuz duygular ($F(2, 579) = 28,05, p < ,001, \eta^2 = 09$) alt boyutları ile toplam puanlarında ($F(2, 579) = 93,30, p < ,001, \eta^2 = 24$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen işlem sonrası Tukey testi sonucunda okul doyumu (Ort.: 85,32), okulda olumlu duygular (Ort.: 17,90), okulda olumsuz duygular (Ort.: 18,49) ve toplam (Ort.: 121,70) puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok olan öğrencilerin hiç ve biraz düzeyinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklardan okulda olumsuz duygular alt boyut puanları düşük düzeyde etki büyüklüğüne sahip iken okul doyumu ve okulda olumlu duygular alt boyutları ile okulda öznel iyi oluş toplam puanları orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük kitap okuma sıklığı değişkenine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin okumada içsel motivasyon, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 20'de öğrencilerin günlük kitap okuma sıklıklarına göre okuma-yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü ANOVA ve etki büyüklüğü sonuçları görülmektedir.

Tablo 20. Günlük Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	η^2	İşlem Sonrası
Okumada İçsel Motivasyon							
1.Hiç	7,87	2,13					1-2
2.Biraz	9,14	1,90	2, 579	115,97	,001***	,29	1-3
3.Çok	10,94	1,27					2-3
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	9,61	1,83					1-2
2.Biraz	10,83	1,37	2, 579	63,05	,001***	,18	1-3
3.Çok	11,52	,88					2-3
Okumada Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	7,84	2,34					1-2
2.Biraz	8,91	2,24	2, 579	15,34	,001***	,05	1-3
3.Çok	9,56	2,45					2-3
Yazmada İçsel Motivasyon							
1.Hiç	7,57	2,74					1-2
2.Biraz	9,32	2,04	2, 579	35,33	,001***	,11	1-3
3.Çok	9,98	1,95					2-3
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8,75	2,54					1-2
2.Biraz	10,14	1,56	2, 579	42,41	,001***	,13	1-3
3.Çok	10,85	1,52					2-3
Yazmada Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8,32	2,54					1-2
2.Biraz	9,32	2,26	2, 579	7,44	,001**	,03	1-3
3.Çok	9,58	2,49					2-3

Not: N=582; $p < .001$ ***.

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre okumada içsel motivasyon ($F(2, 579) = 115,97, p < ,001, \eta^2 = 29$), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(2, 579) = 63,05, p < ,001, \eta^2 = 18$), okumada dışsal motivasyon ($F(2, 579) = 15,34, p < ,001, \eta^2 = 05$), yazmada içsel motivasyon ($F(2, 579) = 35,33, p < ,001, \eta^2 = 11$), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(2, 579) = 42,41, p < ,001, \eta^2 = 13$) ve yazmada dışsal motivasyon ($F(2, 579) = 7,44, p < ,01, \eta^2 = 03$) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için işlem sonrası post-hoc testleri arasında yer alan Tukey testi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okumada içsel motivasyon (*Ort.*: 10,94), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (*Ort.*: 11,52), okumada dışsal motivasyon (*Ort.*: 9,56), yazmada içsel motivasyon (*Ort.*: 9,98), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (*Ort.*: 10,85) ve yazmada dışsal motivasyon (*Ort.*: 9,98) puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok olan öğrencilerin hiç okumayan ve biraz okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon alt boyut puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde iken okumada özdeşleşmiş motivasyon ve yazmada özdeşleşmiş motivasyon alt boyut puanlarının etki büyüklükleri orta düzeyde, okumada içsel motivasyon alt boyut puanlarının etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir. Günlük kitap okuma sıklığı değişkeninin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada içsel motivasyon puanlarında gözlenen varyansın %29’unu açıkladığı görülerek okumada içsel motivasyon sağlamadaki önemli etkisi belirlenmiştir.

4.2.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 21’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre sosyal-duygusal gelişim alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 21. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Olumlu Sosyal Davranış					
İlkokul ve altı	21,13	2,49			
Ortaokul	21,43	2,50			
Lise	21,32	2,65	3, 578	1,36	,254
Üniversite ve üstü	21,71	2,25			
Benlik Gelişimi					
İlkokul ve altı	14,68	1,40			
Ortaokul	14,62	1,72			
Lise	14,67	1,51	3, 578	1,19	,314
Üniversite ve üstü	14,92	1,32			
Öz-kontrol					
İlkokul ve altı	13,09	2,20			
Ortaokul	13,11	2,22			
Lise	13,09	2,40	3, 578	,93	,427
Üniversite ve üstü	13,45	2,15			
Toplam					
İlkokul ve altı	48,90	4,94			
Ortaokul	49,16	5,12			
Lise	49,08	5,37	3, 578	1,62	,184
Üniversite ve üstü	50,08	4,67			

Not: N=582

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre olumlu sosyal davranış ($F(3, 578) = 1,36, p > ,05$), benlik gelişimi ($F(3, 579) = 1,19, p > ,05$), öz-kontrol ($F(3, 578) = ,93, p > ,05$) ve sosyal-duygusal gelişim toplam puanlarında ($F(3, 578) = 1,62, p > ,05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim puanlarında gözlenen varyansın anne eğitim düzeylerine göre değişkenlik göstermediği görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre azim toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 22’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre azim toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Azim Toplam					
İlkokul ve altı	35,89	3,65			
Ortaokul	35,31	4,19	3, 578	1,72	,163
Lise	36,18	3,68			
Üniversite ve üstü	36,20	3,49			

Not: N=582

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile azim ($F(3, 578) = 1,72, p > ,05$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim puanlarının anne eğitim düzeyi yükseldikçe artma eğiliminde olduğu; ancak bu artışın gruplar arasında bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçekleri olan okul doyumu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 23'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre okulda öznel iyi oluş alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 23. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Okul Doyumu					
İlkokul ve altı	83,10	6,83			
Ortaokul	81,74	7,98	3, 578	,69	,558
Lise	82,19	8,01			
Üniversite ve üstü	82,49	8,14			
Okulda Olumlu Duygular					
İlkokul ve altı	16,79	3,06			
Ortaokul	17,03	3,29	3, 578	,52	,670
Lise	16,81	3,46			
Üniversite ve üstü	17,20	3,46			

Tablo 23'ün devamı

Okulda Olumsuz Duygular						
İlkokul ve altı	18,07	2,06				
Ortaokul	17,96	2,37				
Lise	17,83	2,64	3, 578	,44		,725
Üniversite ve üstü	17,76	2,62				
Toplam						
İlkokul ve altı	117,96	9,13				
Ortaokul	116,73	11,43				
Lise	116,83	11,60	3, 578	,36		,784
Üniversite ve üstü	117,46	12,16				

Not: N=582

Tablo 23'te görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin okul doyumu ($F(3, 578) = ,69, p > ,05$), okulda olumlu duygular ($F(3, 578) = ,52, p > ,05$), okulda olumsuz duygular ($F(3, 578) = ,44, p > ,05$) alt boyutları ile toplam puanlarında ($F(3, 578) = ,36, p > ,05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okulda öznel iyi oluş puanlarında gözlenen varyansın anne eğitim düzeylerine göre değişkenlik göstermediği görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından okumada içsel motivasyon, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, okumada dışsal motivasyon, yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 24'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre okuma-yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 24. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Okumada İçsel Motivasyon					
İlkokul ve altı	9,75	1,97			
Ortaokul	9,38	2,18			
Lise	9,75	2,02	3, 578	1,53	,207
Üniversite ve üstü	9,88	1,90			

Tablo 24'ün devamı

Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	10,99	1,42			
Ortaokul	10,84	1,39	3, 578	,53	,665
Lise	10,96	1,32			
Üniversite ve üstü	11,04	1,48			
Okumada Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	9,11	2,25			
Ortaokul	8,94	2,40	3, 578	,18	,909
Lise	9,01	2,38			
Üniversite ve üstü	9,12	2,52			
Yazmada İçsel Motivasyon					
İlkokul ve altı	9,62	2,03			
Ortaokul	9,47	2,27	3, 578	1,23	,299
Lise	9,33	2,14			
Üniversite ve üstü	9,13	2,40			
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	10,37	1,74			
Ortaokul	10,31	1,70	3, 578	,45	,717
Lise	10,14	1,63			
Üniversite ve üstü	10,27	2,12			
Yazmada Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	9,65	2,15			
Ortaokul	8,95	2,60	3, 578	1,81	,144
Lise	9,35	2,29			
Üniversite ve üstü	9,26	2,57			

Not: N=582

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından okumada içsel motivasyon ($F(3, 578) = 1,53$, $p > ,05$), okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(3, 578) = ,53$, $p > ,05$), okumada dışsal motivasyon ($F(3, 578) = ,18$, $p > ,05$), yazmada içsel motivasyon ($F(3, 578) = 1,23$, $p > ,05$), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(3, 578) = ,45$, $p > ,05$) ve yazmada dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 1,81$, $p > ,05$) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu puanları değişkenlik göstermemektedir.

4.2.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal-duygusal gelişim ölçeğinin olumlu sosyal davranış, benlik gelişimi ve öz-kontrol puanları ile toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 25'te ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre sosyal-duygusal gelişim alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 25. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Duygusal Gelişim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Olumlu Sosyal Davranış					
İlkokul ve altı	21,40	2,47	3, 578	1,27	,284
Ortaokul	21,21	2,53			
Lise	21,22	2,56			
Üniversite ve üstü	21,64	2,41			
Benlik Gelişimi					
İlkokul ve altı	14,66	1,49	3, 578	1,81	,144
Ortaokul	14,69	1,55			
Lise	14,57	1,57			
Üniversite ve üstü	14,90	1,39			
Öz-kontrol					
İlkokul ve altı	13,29	1,87	3, 578	1,61	,185
Ortaokul	13,22	2,21			
Lise	12,90	2,43			
Üniversite ve üstü	13,38	2,20			
Toplam					
İlkokul ve altı	49,35	4,54	3, 578	2,13	,096
Ortaokul	49,11	4,70			
Lise	48,68	5,49			
Üniversite ve üstü	49,91	4,93			

Not: N=582

Tablo 25'te görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre olumlu sosyal davranış ($F(3, 578) = 1,27, p > ,05$), benlik gelişimi ($F(3, 578) = 1,81, p > ,05$), öz-kontrol ($F(3, 578) = 1,61, p > ,05$) ve sosyal-duygusal gelişim toplam puanlarında ($F(3, 578) = 2,13, p > ,05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından sosyal-duygusal gelişim puanlarının değişkenlik göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle baba eğitim düzeyinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeylerinde bir farklılık oluşturacak etkisinin olmadığı söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre azim toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 26'da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre azim toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 26. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Azim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Azim Toplam					
İlkokul ve altı	35,69	3,40			
Ortaokul	35,71	3,50			
Lise	35,53	4,25	3, 578	2,23	,084
Üniversite ve üstü	36,42	3,47			

Not: N=582

Tablo 26'da görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile azim ($F(3, 578) = 2,23, p > ,05$) toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle babaları üniversite eğitimi olan öğrencilerin azim puanlarının babaları diğer eğitim düzeylerine sahip olan öğrencilerin azim puanlarından daha yüksek olmasına karşın bunun azim puanlarında bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin alt ölçeklerinden okul doyumunu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular puanları ile ölçeğin toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 27'de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre okulda öznel iyi oluş alt boyutları ve toplam puanlarından elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 27. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okulda Öznel İyi Oluş Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p
Okul Doyumu					
İlkokul ve altı	82,17	7,07			
Ortaokul	81,56	8,63			
Lise	82,34	7,79	3, 578	,65	,584
Üniversite ve üstü	82,82	7,58			
Okulda Olumlu Duygular					
İlkokul ve altı	16,79	3,01			
Ortaokul	16,23	3,70			
Lise	17,19	3,20	3, 578	2,31	,076
Üniversite ve üstü	17,15	3,31			
Okulda Olumsuz Duygular					
İlkokul ve altı	18,40	1,90			
Ortaokul	17,86	2,78			
Lise	17,68	2,63	3, 578	1,31	,269
Üniversite ve üstü	17,95	2,28			
Toplam					
İlkokul ve altı	117,36	9,21			
Ortaokul	1165,64	12,79			
Lise	117,21	11,33	3, 578	1,00	,394
Üniversite ve üstü	117,91	10,79			

Not: N=582

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre okulda öznel iyi oluş ölçeğinin okul doyumu ($F(3, 578)= ,65, p> ,05, \eta^2 = 00$), okulda olumlu duygular ($F(3, 578)= 2,31, p> ,05, \eta^2 = 01$), okulda olumsuz duygular ($F(3, 578)= 1,31, p > ,05, \eta^2 = 01$) alt boyutları ile toplam puanlarında ($F(3, 578)= 1,00, p> ,05, \eta^2 = 01$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından okulda öznel iyi oluş puanları değişkenlik göstermemektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin okumada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonu ile yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 28’de öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre okuma-yazma motivasyonunun alt boyutları

puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri görülmektedir.

Tablo 28. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okuma-Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	sd_1, sd_2	F	p	η^2
Okumada İçsel Motivasyon						
İlkokul ve altı	9,36	1,93				
Ortaokul	9,42	2,20				
Lise	9,58	2,09	3, 578	3,37	,018*	,02
Üniversite ve üstü	10,01	1,86				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	10,71	1,41				
Ortaokul	10,88	1,39				
Lise	10,86	1,47	3, 578	2,41	,066	-
Üniversite ve üstü	11,14	1,33				
Okumada Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	9,07	1,98				
Ortaokul	9,38	2,45				
Lise	8,80	2,22	3, 578	1,35	,258	-
Üniversite ve üstü	9,08	2,58				
Yazmada İçsel Motivasyon						
İlkokul ve altı	9,57	2,01				
Ortaokul	9,43	2,31				
Lise	9,38	2,13	3, 578	,28	,839	-
Üniversite ve üstü	9,29	2,31				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	10,24	2,06				
Ortaokul	10,27	1,78				
Lise	10,08	1,62	3, 578	1,13	,338	-
Üniversite ve üstü	10,40	1,89				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	9,76	2,00				
Ortaokul	9,66	2,28				
Lise	8,95	2,35	3, 578	2,81	,039*	,01
Üniversite ve üstü	9,31	2,58				

Not: N=582; $p < ,05^*$, $p < ,01^{**}$.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin okuma-yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan okumada içsel motivasyon ($F(3, 578) = 3,37, p < ,05, \eta^2 = 02$) ve yazmada dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 2,81, p < ,05, \eta^2 = 01$) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası (post-hoc) Tukey testi sonucunda, babaları üniversite düzeyinde (*Ort.:* 10,01) eğitilmiş olan öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarındaki puan ortalamalarının babaları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak bu ilişkinin Tukey testinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; babaları ilkokul düzeyinde (*Ort.:* 9,76) eğitilmiş olan öğrencilerin yazmada dışsal motivasyonu puan ortalamalarının babaları diğer eğitim düzeyindeki öğrencilere göre yüksek olduğu ancak bu ilişkinin Tukey testinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 2,41, p > ,05$), okumada dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 1,35, p > ,05$), yazmada içsel motivasyon ($F(3, 578) = ,28, p > ,05$) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(3, 578) = 1,13, p > ,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonları ile sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkide azim ve okulda öznel iyi oluş değişkenlerinin aracılık etkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesini amaçlamaktadır. Araştırma okuma-yazma becerisinin daha önemli olduğu orta çocukluk döneminde olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın sonuçlarının bu yaş grubu bağlamında yorumlanması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Katılımcıların sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonları ile ilgili ölçme araçlarından elde edilen puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, günlük kitap okuma sıklığı, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişimine ilişkin araştırma bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Sosyal-Duygusal Gelişim, Azim, Okulda Öznel İyi Oluş ve Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki Korelasyonlara Yönelik Tartışma

Elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri ve okulda öznel iyi oluşları arttıkça okuma ve yazmada içsel motivasyonları yükselmekte; dışsal motivasyonları buna bağlı olarak düşmektedir. Diğer motivasyon türlerine göre bağımsız ve aracı değişkenler ile en yüksek korelasyonu gösteren motivasyon türü okumada içsel motivasyondur. Benzer şekilde diğer değişkenlerle karşılaştırıldığında yazmada içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. İllkokul öğrencilerinin içsel motivasyon puanlarının dışsal motivasyon puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde içsel motivasyonun dışsal motivasyon türlerine göre diğer değişkenlerle olan ilişkisinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Guay ve diğerleri, 2005; Yıldız, 2010; Yıldız ve Akyol, 2011). Yıldız'ın (2013) çalışmasında da

ilkokul öğrencilerinin okumada içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, okuma-yazma motivasyonunda özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile dışsal motivasyonu aynı yapıda algılamışlardır. Ryan ve Deci'nin (2000) öz belirleme kuramında, özdeşleşmiş dışsal motivasyonu dışsal motivasyonun bir türü olarak kabul etmesi, bu araştırmadaki ilkokul öğrencilerinin her iki motivasyon türünü benzer düşünmelerinin sebebi olabileceğine ilişkin bir çıkarım yapılmasını sağlamaktadır.

Öğrenciler okumadakinin aksine yazmada her ne kadar içsel motivasyonlu olsalar da özdeşleşmiş dışsal motivasyonun bağımsız ve aracı değişkenler ile daha yüksek düzeyde ilişkiler göstermesi, öğrencilerin yazmaya okumadaki kadar istekli olmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Hamilton ve diğerleri, 2013). Yazmada, okuma motivasyonundan farklı olarak özdeşleşmiş dışsal motivasyonun içsel motivasyona yakın değerler alması yazmaya öğrencilerin okumadan daha az ilgi duyarak dışsal güdülerin etkisinde kalabildikleri olasılığını düşündürmeye yol açmaktadır. Yazmada dışsal motivasyon katsayılarının diğer iki motivasyon türüne göre daha yüksek bulunması yazma eylemine başlamak veya yazma eylemini sürdürmek için öğrencilerin ödüle bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Bolat (2017), çocuklar ile gerçekleştirilen araştırmalarda ödül gibi dışsal motivasyonel öğeleri kullanmadıkça çocuklarda içsel motivasyonun arttığını; içsel motivasyonu olan çocuklara dışsal motivasyonu sağlayan ödül verilmesinin var olan içsel motivasyonu da azalttığını ifade etmiştir.

Okulda öznel iyi oluşun alt boyutlarından okulda olumsuz duygular azaldıkça içsel motivasyon artmaktadır. Dışsal motivasyonlar da artmaktadır ancak bu artış, içsel motivasyondaki kadar değildir. Okulda olumsuz duygular gözlenen değişkenler içinde diğer değişkenlerle en düşük korelasyonu göstermektedir. Bu da göstermektedir ki birey okulda olumsuz duygularını azalttıkça veya bunları yönetebildiği sürece daha mutlu, başarılı ve motivasyonlu olmaktadır. Lyubomirsky ve diğerleri (2006), olumsuz duyguların artmasıyla bireyin yaptığı işlerde motivasyon kaybı yaşadığını ifade etmiştir. Baki (2020), öğrencilerin olumlu duygu durumlarının okuma-yazma motivasyonları üzerinde etkisi olduğunu belirleyerek bu araştırmadaki okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu ilişkisine benzer bulgular elde etmiştir. Bir duygu iletişim aracı olarak yazmanın yaşam doyumunu artırdığı çalışmalarla tespit edilerek öznel iyi oluş ve yazma ilişkisi vurgulanmıştır (Lyubomirsky ve diğerleri, 2006; Seligman ve diğerleri, 2005).

Sosyal-duygusal gelişimin artması, okulda öznel iyi oluş ve azimi artırmakla birlikte azim, içsel motivasyon sağlamada sosyal-duygusal gelişim ve okulda öznel iyi oluştan

daha fazla katkı sağlamaktadır. O'Neal ve diğerleri (2019) bu çalışmadaki bulgularla benzer yönde azimin sosyal-duygusal gelişimden daha fazla okuma-yazma motivasyonu kazandırdığını belirtmektedir. Bu sonuç, azimin motivasyon ile yakından ilişkili olmasından kaynaklı olabilir (Goleman, 2012). Azim arttıkça dışsal motivasyonların azaldığının belirlenmesi motivasyonlu olma ve motivasyonu sürdürme konusunda azimin ön planda olduğunu göstermektedir. Motivasyonun ilgi ve istek ile olan ilişkisi göz önüne alındığında azim için gerekli olan isteğin sürdürülmesi gerekliliği, bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler şekilde azimin motivasyonla ilişkili olduğunu göstermektedir (Falecki, 2015; Magnano ve diğerleri, 2016; Martin ve Marsh, 2006). Birey, azim becerisini geliştirdikçe ve sergiledikçe istekli ve gayretli davranarak içsel motivasyonlu olmaktadır. Azimli, motivasyonlu, duygularını yönetebilme ve duygusal olarak gelişmiş olmanın öğrencilerin yaşamına olumlu yansımalarının olduğu kaçınılmazdır. Bu çalışmadaki bulgulardan hareketle öncelikle bir görevi, ödevi veya işi tamamlamada öğrencilerin gayretli olmaları, pes etmemeleri, istekli olmaları gerektiği ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve okulda mutlu olmalarına önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çalışmada azimden sonra okuma-yazma motivasyonunu yordama gücü en fazla olan değişken okul doyumudur. Okul doyumunu, okuldan duyulan memnuniyet ve okula devam etme isteğini göstermektedir. Liu ve diğerlerinin (2015) ilkökul öğrencilerinin okul doyumlarının arttıkça okula bağlılık ve isteklerinin arttığını tespit etmesi bu bulgu ile benzerlik göstermektedir. Model sonucunda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile okulda öznel iyi oluşları arasında ilişki bulunmuştur. İrlanda Eğitim ve Beceri Bakanlığının (2015) sosyal-duygusal gelişim ile okul doyumunu ve öznel iyi oluş arasında ilişki olduğunu ifade etmesi bu bulguyu desteklemektedir. Sosyal-duygusal gelişimin devam ettiği orta çocukluk döneminde bulunan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akranları ve öğretmenleri ile sıklıkla zaman geçirdikleri okul ortamında ilişkilerinin sağlıklı kurulması okul doyumuna katkı sunabilecektir. Okul doyumunu arttıkça derslere, okula ve tamamlanacak görevlere isteklilik ve ilgi artabilir.

5.2. Sosyal-Duygusal Gelişim ile Okuma-Yazma Motivasyonu Arasındaki İlişkide Azim ve Okulda Öznel İyi Oluşun Aracı Rolüne İlişkin Tartışma

Kuramsal olarak desteklenen yönüyle azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonu sosyal-duygusal gelişim tarafından yordanmaktadır. Benzer şekilde azim ve okulda öznel iyi oluş, okuma-yazma motivasyonunu yordamaktadır. Elde edilen modelin

yeterli uyum değerleri ürettiği görülmüş ve aracı model kuramsal dayanağını yansıtır şekilde analizler ile de doğrulanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal-duygusal gelişim, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamaktadır.
2. Azim, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamaktadır.
3. Okulda öznel iyi oluş, okuma-yazma motivasyonunu doğrudan yordamaktadır.
4. Sosyal-duygusal gelişim, azimi doğrudan yordamaktadır.
5. Sosyal-duygusal gelişim okulda öznel iyi oluşu doğrudan yordamaktadır.
6. Sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş aracılığıyla okuma-yazma motivasyonunu dolaylı olarak yordamaktadır.

Çalışmada yer alan aracı değişkenlerden azim ve okulda öznel iyi oluşun, tüm alt boyutlarıyla birlikte sosyal-duygusal gelişim ile okuma-yazma motivasyonu ilişkisinde aracı oldukları saptanmıştır. Başka bir şekilde ifade edilirse, çocukların okuma-yazma motivasyonunun artmasında azim ve okulda öznel iyi oluşları önemlidir ve sosyal-duygusal gelişim ile olan ilişkisini bu aracı değişkenler dolaylı olarak yordamaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan yapısal modele göre ilkökul öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimleri arttıkça okuma-yazma motivasyonları artmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimlerinin artması aracı değişkenlerden azim ve okulda öznel iyi oluşlarını artırmaktadır. Aracı model sonucunda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri yüksek olduğunda akademik azim ve öznel iyi oluşlarının arttığı, bu değişkenlere bağlı olarak okuma-yazma motivasyonlarının arttığı yönünde bir çıkarım yapılabilmektedir. Bu çalışmadakine benzer şekilde sosyal-duygusal gelişimleri yüksek olan bireylerin öznel iyi oluşlarının (Baytemir, 2016; Gilman ve Huebner, 2006) ve azimlerinin (Banerjee ve diğerleri, 2016; Kluczniok ve diğerleri, 2016; Martin ve Marsh, 2006; O'Neal ve diğerleri, 2019) yükseldiği yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Aracı değişkenlerden okulda öznel iyi oluş ve azimlerinin artması, öğrencilerin okuma-yazma motivasyonlarını artırmaktadır. Bu bulgu, Baki'nin (2020) öğrencilerin duygu durumlarının okuma-yazma motivasyonunu etkilediğine ilişkin bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Yapılan çalışmalarda sosyal gelişimin göstergelerinden kişilerarası yeterliğin (Baytemir, 2016; Gilman ve Huebner, 2006) ve sosyal-duygusal yeterliğin (Kabakçı ve Totan, 2013; Suldo ve Huebner, 2006) öznel iyi oluşla; duygusal zekânın (Magnano ve diğerleri, 2016) ve benlik saygısının (Martin ve Marsh, 2006) azimle ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişimin öznel iyi oluş ve azim ile ilişkisinin olduğunu ileri süren çalışmalar da mevcuttur (Askill-Williams ve diğerleri, 2013; Cohen, 2006; Magnano ve diğerleri, 2016; Martin ve Marsh, 2006). Bunun yanında azim becerisinin (Falecki, 2015; Magnano ve diğerleri, 2016; Martin ve Marsh, 2006) ve öznel iyi oluşun (Baker ve

diğerleri, 2003; Baki, 2020; Suldo ve Huebner, 2006) motivasyon ile ilişkisinin bu araştırmadaki sonuçlarla tutarlı olduğu görölmektedir.

Alanyazındaki modelleme veya ilişkiyel çalışmalar incelendiğinde O'Neal ve diğerlerinin (2019) ilkokul öğrencilerinin azimlerinin arttıka okuma-yazma motivasyonlarının arttığını, sosyal-duygusal beceriler ile okuryazarlık arasında ilişki olduğunu, azimlerinin sosyal-duygusal gelişimden okuma-yazma motivasyonuna daha yüksek etkisi olduğunu saptaması bu araştırmaya ait yapısal modeldeki okuma-yazma motivasyonunu azimin yüksek oranda yordadığına yönelik bulguyu yansıtmaktadır. İlkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda sosyal-duygusal gelişimin azim ve öznel iyi oluşu (Banerjee ve diğerleri, 2016) ve okuma-yazma motivasyonunu (O'Neal ve diğerleri, 2019) artırdığı belirlenirken Kluczniok ve diğerleri (2016), sosyal-duygusal gelişimin azim ve motivasyon üzerindeki etkisini ifade ederek bu çalışmadan elde edilen yapısal modeldeki benzer bulgulara ulaşmışlardır. Gutman ve Schoon'un (2013) azimin yaşam doyumunu ve olumlu duygular ile ilişkisinin olduğuna; sosyal-duygusal gelişimin öznel iyi oluş ve motivasyon ile pozitif yönde ilişkisinin olduğuna; içsel motivasyonun psikolojik iyi oluşa etkisinin bulunduğuna ilişkin tespitleri modelin teorik olarak doğrulandığının bir başka belirtisidir. Guindon'un (2009) bireyin benlik saygısının yaşam doyumunu ve motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu ifade etmesi sosyal-duygusal gelişim, okulda öznel iyi oluş ve motivasyon arasındaki etkileşimi öne sürmektedir.

Yıldız (2010) okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı ile ilgili yapısal model çalışmasında ilkokul öğrencilerinde içsel motivasyonun okumayı olumlu, dışsal motivasyonun ise olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Magnano ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, sosyal-duygusal gelişim ile motivasyon arasında dayanıklılık ve öznel iyi oluşun kısmi aracı rolünün bulunması; Avustralyalı öğrenciler ile gerçekleştirilen bir çalışmada (Martin ve Marsh, 2006), azimli öğrencilerin okulda öznel iyi oluşun alt göstergelerinden okul doyumlarının, benlik saygılarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunun tespit edilmesi, bu araştırmadan elde edilen yapısal model bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.3. Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Demografik Özelliklere Göre Değişimine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonlarının cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, günlük kitap okuma sıklığı,

anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda incelenen alt problemlere yönelik bulguların değerlendirilmesine sırayla yer verilmiştir.

İlk alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim, okulda öznel iyi oluş, azim ve okuma-yazma motivasyonlarında cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kluczniok ve diğerleri (2016), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal-duygusal gelişimleri, öznel iyi oluşları ve öğrenmeye olan motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit ederek bu çalışma ile benzer bulgular elde etmiştir. Alanyazında azimde (Duckworth ve diğerleri, 2007; Rojas ve diğerleri, 2012; Telef, 2016); sosyal-duygusal gelişimde (Ş. Erdem, 2018; Ji ve diğerleri, 2013; Kabakçı ve Totan, 2013); öznel iyi oluşta (Kluczniok ve diğerleri, 2016; Telef, 2016), okuma motivasyonunda (Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız, 2010); yazma motivasyonunda (Akyol ve Aktaş, 2018) ve okuma-yazma motivasyonunda (Baki, 2020) kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmaların aksine Baytemir (2016), erkek öğrencilerin sosyal yeterlik ve öznel iyi oluş yönünden kızlardan farklılaştığını ortaya koymuştur. Cinsiyete göre azim (Duckworth ve Quinn, 2009); öznel iyi oluş (Ş. Erdem, 2018; Huebner ve diğerleri, 2006); sosyal gelişim (Karoğlu ve Ünüvar, 2017); okuma-yazma motivasyonu (Mata, 2011) ve içsel-dışsal motivasyonun (Aydın, 2007) değişmediğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Hallam (2009), sosyal-duygusal öğrenme programını alan ilkökul öğrencilerinde sosyal becerilerin kızlarda daha yüksek olduğunu bulurken motivasyon bakımından bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Bu çalışmadaki bulgulara dayanarak kızların erkeklerden sosyal-duygusal açıdan daha gelişmiş ve okulda öznel iyi oluşlarının daha yüksek olması; kadınların toplumda kendine daha çok yer bulması (Yavuzer ve Demir, 2016), her geçen gün iş hayatında daha çok yer alması ve kadın haklarının her geçen gün erkekler ile eşit seviyelere yaklaşmasından dolayı ailelerin kız çocuklarını bu farkındalıkla yetiştirmesiyle açıklanabilir. Kızların erkeklere göre biyolojik açıdan daha hızlı gelişmesi onların hem sosyal-duygusal gelişim hem de ilişkileri başlatmalarında daha olgun davranmalarını gerektirdiği şeklinde yorumlanabilir (Santrock, 2018). Bu dönem çocuklarının hemcins akranlarıyla grubaşmaya başladığı dönem olması, başarılı olmak için kendilerini rekabetçi bir ortamda hissetmesine neden olarak azimli olmak zorunda hissettiği şeklinde yorumlanabilir. Sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşta olduğu gibi okuma-yazma motivasyon puanlarında da kızların erkeklere göre farklılaşması, sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluşun motivasyon ile ilişkili olmasından kaynaklanabilir (Banerjee ve diğerleri, 2016).

İkinci alt probleme göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri ve okulda öznel iyi oluşlarının daha yüksek

olduğu görülmüştür. Bozgün ve Uluçınar Sağır (2018), okul öncesi eğitimi almış ilkokul öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişimleri açısından hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğunu belirterek okul öncesi eğitimin sosyal-duygusal gelişim üzerinde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal-duygusal gelişim okul öncesi dönemde diğer dönemlere göre hızlı gelişmektedir. Kluczniok ve diğerleri (2016) ile Russell ve diğerlerinin (2016) okul öncesi eğitiminin ilkokul çocuklarında sosyal gelişime ve azimin göstergelerinden olan görevi tamamlamaya önemli etkisinin olduğunu ifade etmesi ve Kohn ve Rosman'ın (1972) okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimin göstergelerini daha çok yansıttıklarını ve daha meraklı olduklarını belirtmesi bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ile benzer şekilde Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020c) okul öncesi eğitimi alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim ve öznel iyi oluş düzeylerinin değişmediğini ancak okul öncesi eğitimi almış olan ve günlük çok kitap okuyan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim ve öznel iyi oluş düzeylerinin çok değişkenli temel etkisinde anlamlı farklılık olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin birçok açıdan gelişimlerinin daha yüksek olduğu çalışmalarla (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020c; Bozgün ve Sağır, 2018; Samancı, 2007) kanıtlandığı için sadece bilişsel alanda değil duygusal olarak da ilkokula ve sonraki yıllara daha hazır bir şekilde başladıkları söylenebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimi almanın yararları olduğu görülmekle birlikte, ilkokul dördüncü sınıfa gelene kadar bu araştırmadaki öğrencilerin birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda da bilişsel gelişimlerinin yanında duyuşsal gelişimlerinin devam ettiği göz önüne alınarak bulguların yorumlanması ve okul öncesi eğitimle birlikte temel eğitimin bu gelişim alanlarında etkisi olduğu dikkate alınmalıdır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuma ve yazma motivasyonlarının değişmediği görülmüştür. Budak'ın (2016) okul öncesi eğitimi almış ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına bir etkisi olmadığını belirlemesi bu çalışmayla benzer bulgular taşımaktadır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ediniminin kazanılmamış olmasından dolayı anlamlı bir sonuçtur. Okul öncesi eğitimde kitaplara ilgi sağlanabilir ancak okuryazarlığın kazanımının sağlanması ilkokul döneminin ilk evrelerinde gerçekleşmektedir.

Üçüncü alt probleme göre, günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlara göre sosyal-duygusal gelişimleri, azimleri ve okulda öznel iyi oluşları daha yüksek bulunmuştur. Yavuzer ve Demir'in (2016) kitapların çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir uyaran olduğunu belirtmesi de kitap okuma sıklığının bu değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Kitap okudukça bireyin duygusal süreçlerini geliştirdiği, kendini gerçekleştirdiği, sağlıklı iletişim kurduğu, sosyal etkileşimlere girdiği ifade edilmiştir (Ürün-Karahan ve Demir-Atalay, 2019). Ertuğrul'un

(2011) kitap okuyanların daha çok kabul gördüğünü ve daha az stres yaşadığını, kitap okumanın düşünceleri geliştirdiğini ve yaşam doyumunu artırdığını, azimli olanların kitap okuma alışkanlığı kazandığını belirtmesi; kitap okumanın sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş üzerindeki etkisini göstermesi bakımından bu çalışmadaki sonuçlarla benzerlikler taşımaktadır. Lewis'in (2009) günün sonunda 6 dakikalık kitap okumanın stres düzeyini %68 oranında azalttığını belirtmesi de kitap okumanın öznel iyi oluş üzerindeki olumlu etkisine işaret eder. Bu bulgularla tutarlı bir şekilde Anderson (2017), Amerika'daki öğrencilerden alınan verilere göre okuyan ve okuduğunu anlayan ilköğretim öğrencilerinin mutluluklarının arttığını belirtmiştir. Çoraklı'nın (2007) okumanın sosyal beceriler kazanımı, güçlü ilişkiler kurulması ve bakış açısını genişletmesi bulguları, kitap okumanın sosyal-duygusal gelişime etkisini ortaya koymasından önemlidir. Kitap okuyan öğrencilerin daha yüksek hedeflere sahip olması, okula devam oranlarının daha fazla olması ve daha az disiplin problemi sergilemeleri, kitap okumanın okulda öznel iyi oluş üzerinde duygusal etkileri olduğunu göstermektedir (Milus, 1998).

Çalışmada günlük çok veya biraz kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre okuma-yazma motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma tutumlarının yükseldiğinin tespit edilmesi (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Şeflek Kovacioğlu, 2013), benzer sonuçlardır. Koçyiğit'in (2003) her gün okuyan, evde kitaplığı ve çalışma odası olan öğrencilerin okuduklarını bir defada anladığını belirtmesi, kitap okuma sıklığının okuma-yazma motivasyonu için önemli olduğunu göstermektedir. Ertuğrul'un (2011) okuma arzusunun ilgi çeken kitapları okudukça kazanıldığını belirtmesi, kitap okumanın okuma motivasyonunu etkilediği sonucunu vermektedir. Okumadan anlamak, eleştirel düşünmek ve karşıdakinin fikirlerini sorgulamak mümkün değildir. Türkiye'de bu amaçla başlatılan 1milyonkitap.com ve Türkiye'de Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma [OKUYAY] gibi platformlar aracılığıyla çocuklara erken yaşlarda okuma sevgisini aşılama amaçlanmaktadır. Arıcı (2008), sınıfta kitaplıkların bulunmasıyla kitap okudukça okuma motivasyonunun artırılabilirliğini ifade etmiştir. Kitap okumanın değişkenler üzerindeki etkisinin anlamlı sonuçlarına karşın Türkiye'de 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin yılda 12 kitap okuduğuna dair tespitler (KYGM, 2013) kitap okuma alışkanlığı kazandırmada hâla çok şeyler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Dördüncü ve beşinci alt probleme göre, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluş puanları yükselmesine rağmen bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyine göre sosyal gelişimin değişmediğini belirten

çalışmalar olduğu gibi (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015; Yaşar-Ekici, 2015) bu bulguların aksine farklılık tespit eden çalışmalar (Yazgı, 2019) da bulunmaktadır. Yaşar-Ekici (2015), çalışmasında anne eğitim düzeyinin sosyal gelişimin bazı alt boyutlarına etkisi olmadığını tespit etmiştir. Aynı çalışmada ilkokul mezunu annelerin çocuklarının sosyal gelişime etkisinin ortaokul mezunu annelere kıyasla yüksek olması bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Yaşar-Ekici'nin (2017), aile eğitim çalışmalarına katılan ebeveynler ile katılmayan ebeveynler arasında eğitime katılan ailedeki çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek çıkması, ailenin ekonomik durumu, ebeveynin eğitim düzeyi ne olursa olsun çocukları için gelişime açık olan ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde rolü olduğuna işaret eder. Tanrıverdi ve Erarslan'ın (2015) çalışmasında anne eğitim düzeyi yükseldikçe hem sosyal uyum hem de sosyal uyumsuzluk ortalamalarının yükselmesi sosyal becerilerin aile yapısına bağlı olmakla birlikte kesin sonuçlar veremediğini göstermektedir. Çocuğun evdeki ilk deneyimleri, aile içinde değer görmesi ve olumlu ebeveyn modelleri sosyal olarak gelişmiş olmasını etkilemektedir (Yavuzer ve Demir, 2016).

Anne baba eğitim düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin azim düzeylerinin değişkenlik göstermediği saptanmıştır. E. Erdem (2017), anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin azim becerisinin değişmediği bulgularına ulaşırken baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin azim becerisinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır. Anne-babaların yetiştirme tarzı ya da bulunduğu kültür davranışları ve becerilerinde etkili olduğu için ebeveynlerini rol model olarak büyüyen öğrencilerin gelişim alanları bu durumlara göre şekillenebilmektedir. Yani, azimli bir anne baba çocuğunu da öyle yetiştirmek ister. Eğitim seviyesi ne olursa olsun Asyalı toplumların Amerikalı ailelere göre daha disiplinli olması (Duckworth, 2016) azimli olmak için gereken disiplin davranışlarının aileden aileye veya toplumdaki topluma değişebildiğini göstermektedir. Ebeveynler çocuklarına nasıl davranacaklarını, hangi kurallar koyulacağını, kazanılması gereken değer ve inançları bu kültürel bakışa uyarlamaktadır. Disiplin ve otoritenin olduğu aileler çocuklarını kontrol odaklı, azimli, saygı ve itaatte kesin kurallar koyarak yetiştirirken özerk kültürde yetişen ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını empati ile karşılayarak onlara bağımsız, sorumluluk alabilen bir birey gibi davranmaktadırlar (Bornstein ve Cheah, 2006; Kagıtcıbası, 2007).

Araştırmada anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe okulda öznel iyi oluşun artmasına rağmen anlamlı farkın çıkmaması çocukların okuldaki öznel iyi oluşlarının ebeveynin eğitim durumundan bağımsız olduğu anlamına gelmektedir. Anne-baba eğitim durumu akademik başarıyı bir dereceye kadar etkileyebilmektedir. Çocuğun evdeki mutluluğu ve aile yaşantıları gördüğü değeri ve sosyal kabulünü etkilemesi açısından daha önemlidir. Yavuzer ve Demir (2016) bireylerin mutlu olmasında ne kadar mutluluk eşliğine sahip

olduğunu, hangi yaşam koşullarına sahip olduklarını ve bireylerin mutlu olmak için gösterdiği çabaların rol oynadığını belirtmiştir. Çocukların gelecekte nasıl bir kişiliğe sahip olacaklarını, ilişki durumlarını ve ruh sağlıklarını, yaşamının ilk evrelerinde ebeveynleriyle kurduğu ilişkinin niteliği belirlemektedir. Kişilik, mizaç ve genetik faktörlerin de mutluluk ile ilişkisi olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu ve benzeri nedenlerle örneklem grubunda yer alan öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyesi ne olursa olsun mutluluk düzeylerinin birbirine yakın olarak tespit edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin anne baba eğitim düzeylerine göre yalnızca okumada içsel motivasyon ile yazmada dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alanyazında anne baba eğitim düzeyinin okuma üzerinde etkisi olmadığını belirleyerek benzer bulgulara ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Kocaarslan, 2015; Emre, 2014; Akkaya ve Özdemir, 2013). Budak (2016) anne-baba eğitim düzeyine göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, anne baba eğitim düzeyine göre okuma-yazmada farklılığın görülmemesi sebebinin düşük eğitim seviyesine sahip anne babaların çocuklarının akademik yönden başarılı olmasını arzulamaları, okumaya ve yazmaya önem vermesi gerektiğini düşünmeleri olabilir. Guthrie (2004), okumada içsel motivasyonlu olup düşük gelirli aile ve alt düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan çocukların yüksek gelirli ve üst düzey eğitilmiş ebeveyne sahip okumada içsel motivasyonu olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip olmanın başarı ya da kişisel gelişime ulaşmanın güçlü yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Anne baba eğitim düzeyi düşük olan ancak evinde kitaplığı olan çocukların ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olup kitaplığı olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Evans ve diğerleri, 2010). Eğitim düzeyinin önemli olmakla birlikte her değişken üzerinde kesin etkisi olacağı söylenemez. Anne-baba çocuğunu eğittikçe ve geliştirdikçe kendisini de geliştirmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016). Bu farkındalıkla bazı anne-babalar hamilelik sürecinin başlamasıyla çocuk gelişim kitapları ve doğru ebeveynlik kitapları okumaktadır. Çoğu ailenin çocuğunun iyi eğitim alabilmesi ve onun gelişimi için çabalaması bunun sonucudur. Z kuşağındaki öğrencilerin bağımsız, sorgulayan, girişken ve aktif bireyler olması anne-babaların kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Günümüzde ekonomik kaygılar nedeniyle birçok ebeveyn çocuklarını daha iyi yerde görmek istedikleri için eğitimlerine önem vermektedir. Bunun sonucunda anne babaların eğitim düzeyi ne olursa olsun çevresel beklentileri karşılamak için çocuklarının okuma-yazmaya istekli olmasını sağladıkları söylenebilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmanın temel amacına yönelik aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri azim düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri okulda öznel iyi oluş düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri okuma-yazma motivasyon düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
- İlkokul öğrencilerinin azim düzeyleri okuma-yazma motivasyon düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
- İlkokul öğrencilerinin okulda öznel iyi oluş düzeyleri okuma-yazma motivasyon düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
- Aracı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri ve okuma-yazma motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu; azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın ikinci amacına yönelik aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonu puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.
- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri puanlarında okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazmada içsel

motivasyon puan ortalamalarının almayan öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür.

- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonu puanlarında günlük kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.
- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonu puanlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.
- İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, azimleri, okulda öznel iyi oluşları ve okuma-yazma motivasyonu puanlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerisinde ve bu becerilerin hayat boyu bir alışkanlık olarak kazanılmasında, duyuşsal özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrenmede önemli rol oynayan sosyal-duygusal gelişimin üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır (Thomson ve diğerleri, 2018; TÜSİAD, 2019). Elde edilen modele göre aracı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonu arasındaki ilişkinin tamamen ortadan kalkması, yani istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması sonucunda azim ve okulda öznel iyi oluşun tam aracılık gösterdiği belirlenmiştir. Model, ilkokul öğrencilerinin azim ve okulda öznel iyi oluş düzeylerine bağlı olarak sosyal-duygusal gelişim düzeyleri arttıkça okuma-yazma motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Sosyal-duygusal gelişimlerinin artması, aracı değişkenlerden azim ve okulda öznel iyi oluşlarını artırmaktadır. Aracı değişkenlerden okulda öznel iyi oluş ve azimlerinin artması da öğrencilerin okuma-yazma motivasyonlarını artırmaktadır.

Araştırmada elde edilen tam aracılık modeline göre, öğrencilerin okuma-yazma motivasyonlarını sağlamak için ilkokulda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşlarına öncelik verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri yüksek olduğunda akademik azim ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin yükseldiği daha sonra buna bağlı olarak okuma-yazma motivasyonlarının arttığı şeklinde bir sonuç çıkmaktadır. Azim ve okulda öznel iyi oluşu yüksek olan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim ve okuma-yazma motivasyonlarının da yüksek olabileceği ve aralarındaki ilişkiye önemli katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir. Dolayısıyla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimleri ile okuma-yazma motivasyonları arasındaki ilişkide okulda öznel iyi oluş, okul yaşantıları ve azimlerinin anahtar bir rolü bulunmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonunu

yordamasında aracı değişkenlerin bulunması, iki değişken arasındaki ilişkide başka duygusal faktörlerin rol aldığını göstermektedir.

Okuma-yazma faaliyeti belli düzeyde isteğin yanında azimli olmayı da gerektirmektedir. Genel olarak okuma ve yazma eylemine istekle başlayan öğrenciler bir süre sonra sıkılabilmektedir. Bu sıkılma anında irade gücünü gösterip azimle okuma ve yazmaya devam edenler, motivasyonlarını sağlamakla birlikte bu iki eyleme yönelik alışkanlık geliştirmektedir. Bu araştırmadaki modelde de azim aracı değişkeni okulda öznel iyi oluşa göre okuma-yazma motivasyonunu daha yüksek düzeyde yordamaktadır. Yani bilişsel ve duygusal kuramların ortaya koydukları teorilerde olduğu gibi motivasyon azim ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Heckman ve Rubinstein, 2001; Goleman, 2012; O'Neal ve diğerleri, 2019) ve aracı model bunu açıklamaktadır. Bir işi yapma kararlılığı ve dayanıklılık olarak tanımlanan azim becerisi düşük olan bir öğrenci çalışmak istemeyerek başarısında düşüşler yaşayabilmekte, yaptığı işi yarım bırakabilmekte, bunun sonucunda işi tamamlama inancı olarak nitelendirilen öz yeterlik algısı ve buna bağlı olarak öz güven kaybı yaşayabilmektedir (Britner ve Pajares, 2006; Rojas ve diğerleri, 2012). Mutluluğu açıklayan öznel iyi oluşun düşük olduğu bir öğrenci, okulda mutsuz oldukça bir şeye başlamayı istememektedir. Okuma-yazma motivasyonunun artmasında okulda öznel iyi oluş ve azimin bu nedenle önemli bir yeri bulunmaktadır. Alanyazında bu gizil değişkenler ile ilgili çalışmaların olduğu görülmüş (Banerjee ve diğerleri, 2016; Magnano ve diğerleri, 2016; Martin ve Marsh, 2006; Mayr ve Ulich, 2009; Solomon, Battistich, Watson, Schaps ve Lewis, 2000) ancak motivasyonun okuma-yazma motivasyonu şeklinde bu değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir yapısal model çalışmasına rastlanmamıştır.

Sosyal-duygusal olarak gelişmiş, azimli ve okulda öznel iyi oluşu yüksek olan öğrenciler yetiştirmek için okul öncesi eğitime ve kitap okumaya daha çok özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü kitap okuyan ve okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin daha azimli, okulda daha mutlu, sosyal-duygusal becerilerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitimi almak önemlidir, ancak bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sadece okul öncesi eğitimde değil ilkokulun ilk üç sınıf düzeyinde de gelişiminin sürdüğünü vurgulamakta yarar vardır. Cinsiyet açısından da kızlar erkeklere göre tüm bu değişkenlerde daha yüksek düzeyde anlamlı farklılıklara sahiptir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek değerlere sahip olması, erkeklerde görülen düşük düzeyin yapılacak çalışmalarla tekrar sorgulanmasını gerektirmektedir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişkenler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri kendisini günlük çok kitap okuyan veya biraz kitap okuyan olarak nitelendiren

öğrencilerin, kendilerini günlük hiç kitap okumayan öğrencilere göre sosyal-duygusal gelişim, azim, okulda öznel iyi oluş ve okuma-yazma motivasyonlarının daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu şeklindeki sonuçtur. Bu sonuç, gelecekteki çalışmalarda günlük kitap okumanın öneminin farkında olan araştırmacılarca dikkate alınmalıdır. Kitap okumak, sadece bilgi öğrenmek değil aynı zamanda duyguları anlama ve hayal dünyasını geliştirme aracı olması bakımından önemlidir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin sağlanmasında ilkökul dönemi ile birlikte önemli bir eğitim dönemi olduğu anlaşılmıştır. Avustralya’da ergenlerin iyi oluşları üzerine Evans-Whipp ve diğerleri (2017), okul öncesinde alınan eğitimi çocuğun sonraki yıllarındaki tüm gelişim alanlarına yapılan bir yatırım olarak ifade etmişlerdir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler:

Diğer değişkenleri de yordayan sosyal-duygusal gelişime yönelik beceriler erken yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Azim ve okulda öznel iyi oluşa erken yaşlardan itibaren önem verilmelidir. Tüm değişkenler birlikte değerlendirildiğinde azim değişkeninin diğer değişkenlerle yüksek düzeyde ilişkilere sahip olması, azim konusuna daha fazla öncelik verilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle azim becerisinin küçük yaşlarda kazandırılması ve öneminin bilincinde olunması için eğitimcilerin ve ailelerin bu konudaki farkındalıkları artırılmalıdır. Okulda öznel iyi oluşun da sosyal-duygusal gelişim, azim ve motivasyona olumlu katkılarının olması, öğrenciler açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Akademik başarının temelinde yer alan etkenlerden biri de Finlandiya’da olduğu gibi çok sayıda mutlu öğrenci yetiştirmektir (Helliwell ve diğerleri, 2019). Türkiye’de MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu hareketinde öğrenci mutluluğuna önem verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, okullarda öznel iyi oluşa önemli katkısı olan olumlu sınıf iklimi yaratılarak güvenli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmalı ve öğrencinin okula hazır bulunuşluğu gibi konulara önem verilmelidir (Mayr ve Ulich, 2009). İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonun gelişiminin sağlanması için azimli olmanın faydaları konusunda eğitimler verilmeli, çeşitli düzenlemelerle okuldan doyum almaları sağlanmalı, olumsuz duyguların azaltılıp olumlu duyguların artırılması gerektiği yönünde telkin edilmeli ve sosyal-duygusal gelişimlerine önem verilmelidir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve ilkökul öğrencilerinin eğitiminde görev alacak olan öğretmen adaylarının yararlanabileceği sosyal-duygusal gelişim ile ilgili zorunlu dersler açılmalı ve bu alandaki seçmeli derslerin sayısı artırılmalıdır.

Kişinin kendi isteği ile bir görevi yapması ve bu isteği sürdürmesi olarak tanımlanan içsel motivasyonun artırılıp dışsal motivasyonların azaltılması için ödül kullanımına dikkat edilmelidir. Ödül içsel motivasyonu kazandırmak için başta sunulabilir; ancak çocuk bu kazanımı elde ettiğinde ortadan kaldırılmalıdır (Bolat, 2017; Wigfield, 2000). Okuma ve yazma motivasyonunda kızların erkeklere göre içsel motivasyonlarının yüksek çıkması, erkeklerin ödüle daha bağımlı olduğunu akla getirdiği için buna yönelik bir araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Okuma-yazma motivasyonunu artırdığı çalışmalarla kanıtlanan, öğrencilere okuma-yazmayı sevdirecek resimli kitaplar ve ilgilerini çeken okuma ve yazma etkinliklerinin işe koşulması önerilebilir. OKUYAY gibi okuma düzeyinin artması için yürütülen çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Okul öncesi eğitimin değişkenler üzerinde belirlenen etkisi sonucunda, bazı taşra bölgelerinde anaokullarının olmaması ya da ailenin çocuğunu göndermek istememesinden kaynaklı sebeplerle okul öncesi eğitime devam etmeyenlerin de bu eğitimi almaları yetkili kurumlar tarafından güvence altına alınmalıdır. İlkokul çocukları günlük kitap okumanın yararları hakkında bilgilendirilmelidir. Azim, okulda öznel iyi oluş ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi bulunan günlük kitap okuma ile ilgili hem öğretmenlere hem de ailelere farkındalık kazandırmak için üniversiteler ve rehberlik alanında çalışanların işbirliği ile eğitimler düzenlenmelidir.

Kitap okumanın sadece bilgi öğrenmek değil aynı zamanda duyguları anlama, düşünme ve hayal dünyasını geliştirme aracı olduğu unutulmamalıdır. Okuma alışkanlığının 2 ve 3. sınıflardan sonra azaldığını belirleyen çalışmaların (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016) olması, ilkokul döneminde bu alışkanlığın kazandırıldıktan sonra öğrencinin azimle devam etmesi gerektiğini göstermektedir. Sosyal-duygusal olarak gelişmiş öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğini 2023 Eğitim Vizyonu ile açıklayan ve felsefesini mutlu çocuklar olarak niteleyen MEB'in ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği büyük ölçekli çalışmada, öğrencilerin %40'ının okuduğunu anlayamaması da (MEB, 2019) okuma alışkanlığını kazandırmada azimli ve mutlu olmanın önemli olduğu farkındalığını kazandırmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Son zamanlarda birçok okulun müfredatına ve sınıf ortamına azim temelli değerlendirme ve uygulamalarını entegre etmesi de aynı gerekliliği vurgulamaktadır (Hoerr, 2013).

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Eğitimde okuma-yazma motivasyonunu erken yaşlardan itibaren kazandırmak için okul öncesi eğitimde kitap okuma etkinlikleri düzenlenerek tasarlanan araştırmalar

yapılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin günde kaç sayfa ve kaç saat kitap okuduklarının belirlenmesi önerilebilir. Araştırmacıların ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri daha detaylı incelemesine olanak verecek çalışmalara ağırlık vermeleri beklenmektedir. Gelecekte araştırmacılar bu iki aracı değişkendenden başka değişkenler kullanarak farklı aracılık modellerini test edebilir ve okuma-yazma motivasyonunu yordayan diğer değişkenleri inceleyebilirler. Diğer motivasyon türlerine göre dört temel değişken ile daha yüksek ilişkileri olan içsel motivasyonun okuma-yazma dışında matematik ile ilişkisi araştırılabilir. Azimden sonra temel değişkenlerle yüksek düzeyde ilişkileri bulunan okulda öznel iyi oluş faktörlerinin akademik başarı, matematik motivasyonu ile ilişkileri incelenebilir. Anne-baba eğitim düzeyinden farklı olarak okuma-yazma motivasyonunda ebeveyn tutumları, davranışları ve rollerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Çalışma evreninin köy, belde ve şehir merkezi bölgelerine göre tabakalı olarak belirlendiği bu araştırma sonuçlarından hareketle gelecekte temel değişkenlerin bu bölgelere göre karşılaştırılması yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

İlkokul öğretmenlerinin okuma-yazma motivasyonları başta olmak üzere sosyal-duygusal gelişim, azim ve öznel iyi oluşun önemini ve öğrencilerinde bu değişkenlerin gelişimini dikkate alacak şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini tasarlamaları önemlidir. Bilişsel gelişimin eksik kaldığı noktalarda tamamlayıcı görevi üstlenen sosyal-duygusal gelişim, diğer üç değişkeni etkileyen anahtar roldeki bir değişkendir. Bu nedenle sosyal-duygusal gelişime bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi dönemde ağırlık verilerek sosyal-duygusal olarak gelişmiş nesiller yetiştirmek hedeflenmelidir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün askerî okullarda okutulmasını istediği "Beyaz Zambaklar Ülkesinde" kitabı, yok olmaya yakın bir milletin azim ve kararlılıkla mutlu bireylerin yaşadığı bir ülke olma yolunda Finlandiya halkının tarihi ile ilgili bilgiler vermektedir. Finlandiya eğitim sisteminin başarısında öğrencilerin azimli ve mutlu olmalarının yer aldığı düşünöldüğünde öğrencilerin okulda daha mutlu ve azimli olmalarını sağlayan faktörler ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerde görölen pes etme davranışının önüne geçerek azimli olmalarını sağlayacak eğitimler veya çalışmalar yürütölmelidir.

Okuma alışkanlığı geliştirerek ve çocuklarla birlikte kitap okuyarak öğrencilerin okumaya ilgisini artırabilmek mümkündür (Yıldız, 2010). Okumaya karşı çocuklara motivasyon kazandırmak için öncelikle veliler evde kitaplık bulundurmalı, bebeklik döneminde onlara kitap okumalı, bebeklik sonrasında resimli ve sesli kitaplarla okuma

sevgisi kazandırmalıdır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarını sağlamak için aileleri bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır. Ailelere, çocuklarına sosyal-duygusal gelişim, sorumluluk ve öz denetim becerileri kazandırarak motivasyon ve azimlerinin gelişiminde sorumlu oldukları yönünde farkındalık kazandırılmalıdır (Yavuzer ve Demir, 2016).

Öğrencilerin gelişimlerinde etkisi olan aile, çevre ve öğretmenler göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel gelişimlerini, ihtiyaçlarını ve farklılıklarını kavradıkça akademik başarı, sosyal-duygusal gelişimleri ve öznel iyi oluşlarını artırdığı görülmüştür (Solomon ve diğerleri, 2000). Öğretmenler okuma becerisinin kazandırılmasında önemli rollere sahip oldukları için ilkökul öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin bilişsel gelişimleri ile birlikte kişisel ve sosyal-duygusal gelişimlerine odaklanmalıdır (Banerjee ve diğerleri, 2016; Demir-Atalay, 2019). Öğretmenler sosyal-duygusal gelişim hakkında bilgi sahibi olmalı ve etkinlikleri düzenlerken bu gelişim alanlarını dikkate almalıdır. Azim, okulda öznel iyi oluş, okuma-yazma motivasyonu ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi bulunan günlük kitap okuma ile ilgili ilkökul öğretmenleri ve aileler eğitim, seminer gibi etkinliklerle bilgilendirilmelidir.

İlkokul öğretmenleri okuma-yazma motivasyonunu kazandırmak için öğrencilere ilgi duydukları konularda kitaplar önerebilir. Yazma motivasyonunu artırmak için öğrencilere okuldaki son derslerde gün içinde öğrendiği bilgileri ve okulda akranları ve öğretmeni ile ilgili düşüncelerini içeren paragraf ve metinler yazdırabilir. Öğrenciye ve ailesine günün sonunda uyumadan önce günlük yazma, duygularını yazıya dökme gibi etkinlikler önererek öğrencilerin yazmaya daha istekli olmalarını sağlayabilir. Öğrenci ile birlikte kitap okumanın sağladığı yararlar konusunda aileleri bilgilendirebilir. Bu becerilerin sonraki yıllarda okuduğunu anlamada ve yazdıkça kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ilkökul yıllarının ne kadar önemli olduğu farkındalığını öğrencilere ve ailelere kazandırabilir.

KAYNAKÇA

- Abercrombie, H. C., Kalin, N. H., Thurow, M. E., Rosenkranz, M. A. and Davidson, R. J. (2003). Cortisol variation in humans affects memory for emotionally laden and neutral information. *Behavioral Neuroscience*, 117(3), 505-516.
- Adelson, J. L., Dickinson, E. R. and Cunningham, B. C. (2015). Differences in the reading-mathematics relationship: A multi-grade, multi-year statewide examination. *Learning and Individual Differences*, 43(2015), 118-123.
- Akın, A. ve Arıcı, N. (2015). Kısa Kararlılık Ölçeğinin Türkçe formu (KKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 52(6), 256-264.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779.
- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. John Wiley & Sons Inc.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Anderson, J. K. (2017). An examination of psychological variables and reading achievement in upper elementary students. Retrieved March 14, 2019, from <https://search.proquest.com/docview/1951781308?accountid=25074>.
- Ardis, N. and Aliza, M. (2021). Grit as a solution for academic stress in students during the covid-19 pandemic. In *Proceeding of Inter-Islamic University Conference on Psychology*, 1(1), 1-6.
- Arıcı, A. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ashcraft, M. H. and Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224-237.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.

- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J. and Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 357-381.
- Ataş, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Reading Motivation Scale for Texts: A validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Aydın, B. (2007). Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aykaç, F. (2016). Mobbing, öznel iyi oluş ve mesleki doyum: Psikolojik danışmanlar üzerinde bir çalışma. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. and Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baki, Y. (2020). The effect of 8th graders' reading motivation on their motivation to write, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 302-323.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. and Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125-135.
- Banerjee, R., McLaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L. and Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools*. (Report), Wales: Public Policy Institute for Wales.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bayraktutar, M. (2012). Hz. Peygamber'in örneklığı bağlamında olaylar karşısındaki azim ve kararlılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(50), 71-87.
- Baytemir, K. (2016). The mediation of interpersonal competence in the relationship between parent and peer attachment and subjective well-being in adolescence. *Education and Science*, 41(186), 69-91.

- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. and Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., et al. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.
- Berry, D. and O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J. et al. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156-168.
- Bird, J. M. and Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66.
- Birleşmiş Milletler [UN]. (2020). World Happiness Report. Retrieved July 03, 2020, from <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>.
- Blakemore, S. J. and Frith, U. (2004). How does the brain deal with the social world?. *Neuroreport*, 15(1), 119-128.
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Çocuk eğitimi anlayışını değiştiren kitap* (93. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Bornstein, M. H. and Cheah, C. S. (2006). The place of culture and parenting in the ecological contextual perspective on developmental science. In K. H. Rubin and O. B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (p. 3–33). New York: Psychology Press.
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N. and Bronkema, R. (2015). Keep on truckin'or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020a). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 209-236.

- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020b). İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 884-897.
- Bozgün, K. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2020c). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. *Educational Research and Reviews*, 15(7), 417-425.
- Bozgün, K. ve Basgül, M. (2018). Akademik Azim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445.
- Bozgün, K. ve Baytemir, K. (2019). Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 156-179.
- Bozgün, K. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3(2018), 1110-1115.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499.
- Brown, B. B. and Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescents. In, R. M. L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology, Contextual influences on adolescent development* (p. 74–103). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Business Insider. (2019). Science says parents of successful kids have these 23 things in common. Retrieved January 10, 2020, from <https://www.businessinsider.com/how-parents-set-their-kids-up-for-success-2016-4>.
- CASEL. (2005). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs. Philadelphia, PA and Chicago, IL: Authors. Retrieved March 11, 2019, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505373.pdf>.
- CASEL [Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning]. (2019). What is the social and emotional learning (SEL)? Retrieved March 11, 2019, from <http://www.casel.org/basics/definition.php>.

- Chan, G., Miller, P. W. and Tcha, M. (2005). Happiness in university education. *International Review of Economics Education*, 4(1), 20-45.
- Chapman, J. W. and Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Chen, W. C. (2012). How education enhances happiness: Comparison of mediating factors in four East Asian countries. *Social Indicators Research*, 106(1), 117-131.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. In T. Lovat, R. Toomey, and N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*, (p. 37-62). Newyork: Springer.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed., p. 218). New York: Routledge.
- Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. and Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295.
- Coyle, S., Sarma, K. M., Maguire, C. and De Flumere, L. (2021). Building a predictive model of social-emotional adjustment: Exploring the relationship between parenting self-efficacy, parenting behaviour and psychological distress in mothers of young children in Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1-14.
- Credé, M., Tynan, M. C. and Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: a meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and social Psychology*, 113(3), 1-55.
- Csikszentmihalyi, M. and Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çivitci, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Çoraklı, S. (2007). *Kitap okumanın 77 yolu*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayıncılık.

- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self integration in personality. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Perspectives on motivation*. Nebraska Symposium on Motivation (p. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DeLisi, M. (2014). Low self-control is a brain-based disorder. In K. M. Beaver, J. C. Barnes, and B. B. Boutwell (Eds.), *The nurture versus biosocial debate in criminology: On the origins of criminal behavior and criminality* (p. 172-184). California: SAGE.
- Demir-Atalay, T. (2019). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denham, S. A. and Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective wellbeing and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397-404.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.) *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (p.11-58). Netherlands: Springer.
- Diener E. and Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E. and Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E. and Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E. and Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E. and Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189-216.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner Book Company.

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. and Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Duckworth, A. L. and Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durmuş, G. (2014). Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 13-25.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Dzokoto, V., Hicks, T. and Miller, E. (2006). Student lifestyle and emotional well-being at a historically black university. *Education*, 27(4), 511-522.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Elias, M. J. and Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Elias, M. J. and Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P. and O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. P. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (p. 248-266). New York: Routledge.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Emre, Y. (2014). Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Er, O. (2019). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, Ş. (2018). Üstün yeteneklilerin iyi oluşunda bilgelik, değerler ve benlik kavramının rolü. Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. and Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Ertuğrul, H. (2011). *Kitap okumada yeni teknikler* (16. Baskı). İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Esen-Aygün, H. ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Identifying psychometric properties of the Social-Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J. and Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Evans-Whipp, T., Mundy, L., Canterford, L. and Patton, G. (2017). Student wellbeing, engagement and learning across the middle years (The Centre for Adolescent Health, Murdoch Children's Research Institute report). Retrieved October 03, 2020, from https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/middleyearswellbeing_with_isbn.pdf.
- Falecki, D. (2015). The wellbeing classroom. Retrieved March 11, 2019, from <http://www.teacher-wellbeing.com.au/>.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. and Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

- Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual changes in science learning. *Journal of Science Teaching*, 31(9), 985–1001.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 29–42.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K. and Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças (The concept of happiness in children). *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(1), 143–153.
- Gilman, R. and Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Random House.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M. and Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). Australian Association for Research in Education, conference papers. Retrieved March 11, 2019, from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf>.

- Guindon, M. H. (2009). What is self-esteem?, M. H. Guindon (Ed.), *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions* (p. 3-25). New York: Taylor & Francis.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Guthrie, J. T. (2013). Best practices in motivating students to read. In L. Morrow and L. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed, p. 177-198). New York: Guilford Press.
- Gutman, L. M. and Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation. Retrieved February 09, 2020, from http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B. and Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28(2013), 151-166.
- Hampden-Thompson, G. and Galindo, C. (2017) School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Harandin, E., Huebner, E. S. and Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127-138.
- Harms, P. D., Brady, L., Wood, D. and Silard, A. (2018). Resilience and well-being. In E. Diener, S. Oishi and L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. and Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang and H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 135–150). New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. J. and Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149.

- Helliwell, J. F., Huang, H. and Wang, S. (2019). World Happiness Report. Retrieved January 14, 2020, from <https://worldhappiness.report/ed/2019/changing-world-happiness/>.
- Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hinton, P. R., McMurray, I. and Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS* (2nd ed.). Boca Raton: CRC Press.
- Hoerr, T. R. (2013). *Fostering grit: How do i prepare my students for the real world?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Huebner, E. S. and Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F. and Drane, J. W. (2006). The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 211-216.
- İleri Aydemir, Ö. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-12.
- İleri, Z. (2011). Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ireland Ministry of Education and Skills. (2015). Well-being in primary schools. Retrieved March 11, 2019, from <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Well-Being-in-Primary-Schools-Guidelines-for-Mental-Health-Promotion.pdf>.
- James, K. H. and Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.

- Ji, P., DuBois, D. L. and Flay, B. R. (2013). Social-Emotional and Character Development Scale. *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 121-147.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Mooresville, IL: Scientific Software International.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. New York: Routledge.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2015). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017(43), 231-254.
- Katja, R. Paivi, A., Marja-Tertu, T. and Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya-Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. and Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022.
- Kim, Y. J. (2015). Study on the role of grit in Korean elderly suicide ideation. *Advanced Science and Technology Letters*, 91, 67-70.
- Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B. and Riskind, J. H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 539-546.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J. and Rossbach, H. G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Early Child Development and Care*, 186(1), 117-139.

- Koca, C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kocaarslan, M. (2015). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf> adresinden 10.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2003). İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kohn, M. and Rosman, B. L. (1972). Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 6(3), 445-452.
- Kuhn, T. S. (2014). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (9. Baskı). (Çev. N. Kuyaş) İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü. (2013). Türkiye Okuma Kültürü Haritası. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yoneticisi-ozetipdf.pdf?0> adresinden 09.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Lase, D. (2019). Education and industrial revolution 4.0. *Jurnal Handayani*, 10(1), 48-62.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- Lee, E. G. and Rhee, S. H. (2021). The relationship between parental structure provision and academic achievement of children: The moderated mediating effects of grit through academic engagement. *Korean Journal of Child Studies*, 42(1), 17-30.
- Lee, W. W. S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*, 60(2017), 148-152.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H. and Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lewis, D. (2009). *Galaxy stress research*. Sussex University, UK: Mindlab International.
- Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X. and Li, Z. (2015). Preliminary development of The Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research*, 120(3), 917-937.
- Lucas, R. E. and Diener, E. (2004). Wellbeing. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (p. 669-676). Cambridge, MA: Elsevier Academic Press.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 14-18.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L. and Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 692-708.
- Magnano, P., Craparo, G. and Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20.
- Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299.
- Mayr, T. and Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings—PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
- MEB. (2013a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi-sosyal gelişim*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018a). MEB 2023 Eğitim Vizyonu Raporu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 14.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018b). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 14.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29(32), 177-204.
- Michalos, A. C. (2008). Education, happiness and wellbeing. *Social Indicators Research*, 87(3), 347-366.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O. and Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, caregiving, and altruism: boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 817-839.
- Miller, T. W., Kraus, R. F. and Veltkamp, L. J. (2008). Character education as a prevention strategy for school-related violence. In W. M. Thomas (Ed.), *School violence and primary prevention* (p. 377-390). New York: Springer.
- Milus, B. B. (1998). Extracurricular activities: What role do they play in education? Master thesis, Pacific Lutheran University, Washington.
- Myers, D. G. and Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nairn, A., Duffy, B., Sweet, O., Swiecicka, J. and Pope, S. (2011). *Children's well-being in UK, Sweden and Spain: The role of inequality and materialism*. London: Ipsos MORI Social Research Institute.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- OECD. (2016). A Framework for the analysis of student wellbeing in the PISA 2015 study. OECD Education Working Papers, No. 140, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2018). Future of Education and Skills, Education 2030. Retrieved July 09, 2020, <https://www.oecd.org/education/2030project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20.pdf>.
- OECD. (2019). Türkiye PISA Genel istatistikleri. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=TUR&treshold=5&topic=PI> adresinden 14.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Okur, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y. and Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623.

- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18-26.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özer, E. (2021). The relationship between grit and emotional intelligence in university students. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 25-33.
- Özhan, M. B. ve Boyacı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olarak azim: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 370-376.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54.
- Peterson, C. and Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association .
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pituch, K. A. and Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences, analyses with SAS and IBM'S SPSS* (6th ed.). New York: Routledge.
- Pollard, E. L. and Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Reidel, J., Tomaszewski, T. and Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. Retrieved April 17, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479204.pdf>. ERIC Document Reproduction Service, No: ED479204.
- Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L. and Toland, M. D. (2012). Psychometric properties of the Academic Grit Scale. Lexington: University of Kentucky. Retrieved February 05, 2019, from <http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/RojasUsher.pdf>.
- Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S. and Oxford, M. L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153-169.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Samancı, S. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü. ve Çardak, M. (2013). Algılanan Sosyal Yetkinlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 591-600.
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935.
- Schaefer, S. A., King, K. A. and Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, 22(3), 139-147.
- Schaffner, E., Schiefele, U. and Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schunk, D. H. and Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.
- Sekman, M. (2011). *Kesintisiz öğrenme* (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (2004). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. *Reclaiming Children and Youth*, 13(1), 59-60.

- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.
- Seligman, M. E. and Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (p. 279-298). Dordrecht: Springer.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shapiro, L. E. (2004). *Yüksek eş'lu bir çocuk yetiştirmek anne-babalar için duygusal zekâ rehberi*. (8. Baskı). (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shin, H. S. (2002). The well-being and reading achievement of older youth in out of home care. Retrieved March 09, 2019, from <https://search.proquest.com/docview/305612702?accountid=25074>.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387–402.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. and Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.
- Sturman, E. D. and Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the Grit Scale for Children and Adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 59(2017), 1-10.
- Suldo, S. M., Bateman, L. and Gelly, C. D. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in adolescence. In M. J. Furlong, R. Gilman and E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Suldo, S. M. and Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Şeflek Kovacioğlu, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.

- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Telef, B. B. (2014). Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
- Telef, B. B. (2016). Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(27), 155-176.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., and Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2018), 107-118.
- Thornhill, R. and Corey, F. (2014). *Parasite-stress theory of values and sociality*. New York: Springer.
- Tian, L. (2008). Developing Scale for School Well-Being in Adolescents. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100-106.
- Tian, L., Chen, H. and Heubner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Tian, L. Tian, Q. and Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: the mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129.
- Tian, L., Wang, D. and Huebner, E. S. (2015). Development and validation of The Brief Adolescents' Subjective Wellbeing in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634.
- Töremen, F. ve Demir, S. (2016). Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2019). *Lenses on reading. Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. Baskı). (Çev. H. Ülper). Ankara: Pegem Akademi.

- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.08.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2019). TÜİK 2018 Yaşam Memnuniyeti Araştırması. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TÜSİAD. (2019). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı raporu. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden 14.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Uusitalo and Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619.
- Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R. and Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success?. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 877-902.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T. (2019). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Eds.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 173-236). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., et al. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460-471.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. and Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Väyrynen, S., E. Kesälahti, T. Pynninen, J. Siivola, N. Flotskaya, S. Bulanova, et al. (2016). Finnish and Russian Teachers Supporting the Development of Social Skills. *European Journal of Teacher Education* 39(4): 437-451.
- Vela, J. C., Lu, M. T. P., Lenz, A. S. and Hinojosa, K. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of Latina/o students' psychological grit. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 287-303.

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Hachette: Basic Books.
- Wang, J. H. and Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Warr, P. (2013). Sources of happiness and unhappiness in the workplace: A combined perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 99-106.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. and Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337–350.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher and J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers—promoting achievement and motivation* (p. 140–158). New York: Guilford Press.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. and Guthrie J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Wolters, C. A. and Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293-311.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 223-255.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgı, Z. (2019). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yoncalık, O. (2018). Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. and O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, and R. D. Roberts (Eds.), *Series in affective science. The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (p. 376–395). Oxford: Oxford University Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu ve Ölçme Araçları

Sevgili Öğrenciler, bu form kişisel bilgilerinizi içeren ifadelerle başlayıp sonrasında iki sayfadan oluşan ölçeklerle devam etmektedir. Lütfen her maddeyi dikkatli okuyunuz. Cevaplarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet	()Erkek ()Kız
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	()Evet ()Hayır
Her gün ne kadar kitap okuyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Hiç <input type="checkbox"/> Biraz <input type="checkbox"/> Çok
Annenizin eğitim durumu	()Okuryazar değil ()Okuryazar ()İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu ()Lise mezunu ()Üniversite mezunu
Babanızın eğitim durumu	()Okuryazar değil ()Okuryazar ()İlkokul mezunu ()Ortaokul mezunu ()Lise mezunu ()Üniversite mezunu

Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz. <i>(1)Hiç katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Katılıyorum ve (4)Tamamen Katılıyorum</i> anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Arkadaşlarımla güzel güzel oynarım.	1	2	3	4
2. Daha iyi bir insan olmaya çalışırım.	1	2	3	4
3. Kuyruğa (sıraya) girdiğimizde sıramın gelmesini sabırla beklerim.	1	2	3	4
4. Arkadaşlarım için iyi olan şeyleri yaparım.	1	2	3	4
5. Bir şeyi başarana kadar denemeye devam ederim.	1	2	3	4
6. Arkadaşlarımla tartıştığım zaman sakin olurum.	1	2	3	4
7. Bana nasıl davranılmasından hoşlanıyorsam, arkadaşlarıma da öyle davranırım.	1	2	3	4
8. Kendim için hedefler belirlerim (Örneğin:Gelecek için planlar yaparım).	1	2	3	4
9. Beni kimse görmediğinde bile kurallara uyarım.	1	2	3	4
10. Benden farklı olan (diğer sınıflardaki) çocuklara karşı iyi davranırım.	1	2	3	4
11. Olabileceğim kadar iyi biri olmaya çalışırım.	1	2	3	4
12. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları neşelendirmeye çalışırım.	1	2	3	4
13. Benimle dalga geçen veya komik isim (lakap) söyleyenlere aldırış etmem.	1	2	3	4
14. Ben iyi bir arkadaşım.	1	2	3	4

Akademik Azim Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz. (1)Hiç katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Katılıyorum ve (4)Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bir ödev zor olduğunda kolaylıkla vazgeçerim.	1	2	3	4
2. Bir ödev yaptığımda tüm çabamı o ödevde veririm.	1	2	3	4
3. Ödevimi bitirene kadar yapmaya devam ederim.	1	2	3	4
4. Bir ödev için çalışma planı yaptığımda o plana uyarım.	1	2	3	4
5. Bir ödevi yapmaya söz verdiğimde o ödevi tamamlarım.	1	2	3	4
6. Çalışkan bir öğrenciyim.	1	2	3	4
7. Yaptığım işte başarısız olsam bile denemeye devam ederim.	1	2	3	4
8. Bir ödev zor olsa bile üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4
9. Okulla ilgili sorumluluklarımı her zaman yerine getirmem.	1	2	3	4
10. Çalışma isteğim olmasa bile yapılması gereken ödevleri yaparım.	1	2	3	4

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işaretleyiniz. <i>(1) Hiçbir zaman, (2) Ara sıra, (3) Sık sık ve (4) Her zaman anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i>	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
1. Okumayı severim.	1	2	3	4
2. Okumaya çok istekliyim.	1	2	3	4
3. Boş zamanlarımda kitap okurum.	1	2	3	4
4. Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim.	1	2	3	4
5. Okuyarak yeni bilgiler öğrenirim.	1	2	3	4
6. Okuyabilmek önemlidir.	1	2	3	4
7. İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de kitap okurum.	1	2	3	4
8. Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de kitap okurum.	1	2	3	4
9. Başarılı (çalışkan) görünmek için de kitap okurum.	1	2	3	4
10. Yazmayı severim.	1	2	3	4
11. Yazmaya çok istekliyim.	1	2	3	4
12. Boş zamanlarımda yazarım (not tutma, günlük yazma gibi).	1	2	3	4
13. Yazarak yararlı bilgileri iyi öğrenirim.	1	2	3	4
14. Yazarak yeni bilgileri iyi öğrenirim.	1	2	3	4
15. Yazabilmek önemlidir.	1	2	3	4
16. İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için de yazarım (ödev yapma, not tutma gibi).	1	2	3	4
17. Anne-babamı veya öğretmenimi sevindirmek için de yazarım.	1	2	3	4
18. Başarılı (çalışkan) görünmek için de yazarım.	1	2	3	4

İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz. (1)Hiç katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Katılıyorum ve (4)Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ödevlerimi yapmak için yeterli zamanım var.	1	2	3	4
2. Okulumuz, kuralları ve düzenlemeleri yaparken bizleri düşünür.	1	2	3	4
3. Bir sorunum olduğunda öğretmenlerim bana yardım eder.	1	2	3	4
4. Yeni bilgiler öğrenmede başarılıyım.	1	2	3	4
5. Arkadaşlarım için değerliyim.	1	2	3	4
6. Öğretmenlerim derslerde eğitsel oyunlu içerikler (EBA, Morpa, Okulistik) kullanır.	1	2	3	4
7. Okuldaki dersler ilgimi çekmektedir.	1	2	3	4
8. Okulumuzun güzel bir ortamı vardır.	1	2	3	4
9. Öğretmenlerimiz bize destek olur.	1	2	3	4
10. Okulda iyi öğrenmek için çabalarım.	1	2	3	4
11. Okulda birçok arkadaşım var.	1	2	3	4
12. Derslerdeki eğitim öğretim ile ilgili etkinlikler yeterlidir.	1	2	3	4
13. Turnuva, oyun, yarışma gibi ders dışı aktivitelere katılmak için yeterli zamanım var.	1	2	3	4
14. Okuldaki sıra, tahta, harita, pano gibi öğretim araç gereçleri yeterlidir.	1	2	3	4
15. Öğretmenlerimiz bizimle ilgilenir.	1	2	3	4
16. Başarılı olduğumuzda, öğretmenlerimiz bize övgü dolu sözler söyler.	1	2	3	4
17. Arkadaşlarımla zaman geçirmeyi severim.	1	2	3	4
18. Öğretmenlerim soru-cevap, tartışma gibi farklı öğretim yöntemlerini kullanır.	1	2	3	4
19. Ödevlerimi kolaylıkla yaparım.	1	2	3	4
20. Okulumuz turnuva, yarışma, gezi-gözlem gibi farklı etkinlikler düzenler.	1	2	3	4
21. Öğretmenlerimi severim.	1	2	3	4
22. Çalışkan bir öğrenciyim.	1	2	3	4
23. Okulda aldığımız derslerin sayısı yeterlidir.	1	2	3	4
Aşağıdaki ifadeleri okurken sizin için en uygun seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyiniz. (1) Hiçbir zaman, (2) Ara sıra, (3) Sık sık ve (4) Her zaman anlamına gelmektedir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
24.Okulda kendimi neşeli hissederim.				
25.Okulda kendimi üzgün hissederim.				
26.Okulda kendimi mutlu hissederim.				
27.Okulda kendimi kızgın hissederim.				
28.Okulda kendimi rahat hissederim.				
29.Okulda kendimi sıkıntılı hissederim.				
30.Okulda kendimi keyifli hissederim.				
31.Okulda kendimi haksızlığa uğramış hissederim.				
32.Okulda kendimi gururlu hissederim.				
33.Okulda kendimi umutsuz hissederim.				

Ek 2. Ölçek Uyarlama İzinleri

Ji, Peter <pji@adler.edu>

1 Kas 2017 Çar 13:48

Yes, we grant you permission and we are interested in your study's results.
Thank you for your interest.
Peter Ji

Peter Ji, Ph.D.
Associate Professor, Department of Psychology
Co-chair Adler Internal Review Board
Adler University
17 North Dearborn Street
Chicago, IL 60602
Office: 16-403
312-662-4354 (O)
630-297-3658 (C)
312-662-4099 (fax)
pji@adler.edu
pjiman1@hotmail.com
Skype: pjiman1
<http://www.adler.edu/page/faculty/peter-ji-phd>
PFLAG (Parents, Friends of Lesbians and Gays) At-large member
Pronouns: he/him/his

From: kayhan bozgün [<mailto:kbyzhgn@gmail.com>]
Sent: Tuesday, October 31, 2017 9:30 AM
To: Ji, Peter <pji@adler.edu>
Subject: Scale Permission

Dear, Peter Ji

My name is Kayhan. I'm working at Amasya University, Turkey as a Research Assistant. Also I'm doctorate student in department of Elementary Education in Amasya University, Amasya, Turkey.

I am interested in social and emotional developments, attachment to school etc. I saw your study. It is led to motivate for study on social and emotional developments on elementary school students

If your permit, I will translate "Social-Emotional and Character Development Scale" my culture (Turkish).

Best regards.

Kayhan BOZGÜN
Amasya University
Department of Primary Education
Elementary Education

scale info

[Report message](#) · [Block user](#)**Kayhan Bozgun**

Apr 7, 2018

Dear Toland,

I wanted to reach by mail to Joanne Rojas who is your co-author in the article called " Psychometric properties of the academic grit scale". But I could not do.

Can you forward this mail to her or can you give permit to use?
I work at Amasya University, Turkey as research assistant. Also I am Ph.D student in Primary Education Department in the same university.

I am interested in your study called " Psychometric properties of the academic grit scale ", very valuable for my further researches.

If you permit, we will adapt " The academic grit scale " to our culture with my colleague.

Best regards.

Kayhan Bozgün (Ph.D Student)

Amasya University
Primary Education

**Michael Toland** to you

Apr 7, 2018

Dear Kayhan,

Thank you for contacting me about the paper Joann and I wrote about the psychometric properties of grit. Since the grit scale is not copyrighted and we did not tell if it, you are free to use and adapt it as you wish.

Kayhan Bozgün <kayhanbozgun@gmail.com>

Alici: Frédéric

Dear Guay,

My name is Kayhan. I'm working at Amasya University, Turkey as a Research Assistant. Also I'm doctorate student in department of Elementary Education in Amasya University, Amasya, Turkey.

Actually, I have written to you about the permission of the scale but I cannot find your answer of mail. If you do not mind can you send a new mail about you permit to translate? I apologize for this situation.

If your permit, I will translate " The Elementary School Motivation Scale (ESMS) " Turkish culture.

Kayhan Bozgün

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü - Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

İş-Tel: 03582115005 - 3437

Cep-Tel: 05304157230

Frédéric Guay <Frederic.Guay@fse.ulaval.ca>,



Frédéric Guay

Yes you can translate it!

Sincerely, Frédéric Guay

kayhanbozgun@gmail.com

Alıcı: paipaishu

Hello Dear Tian,

My name is Kayhan. I'm working at Amasya University, Turkey as a research assistant. Also I'm doctorate student in department of Elementary Education in Amasya University, Amasya, Turkey.

Actually, I have written to you about the permission of the scale but I cannot find your answer of mail. If you do not mind can you send a new mail about you permit to translate? I apologize for this situation.

If your permit, I will translate " The Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale " Turkish culture.

Sincerely

Kayhan Bozgun

İleti başlangıcı:

Kimden: "HUEBNER, SCOTT" <HUEBNER@mailbox.sc.edu>

Kime: Kayhan Bozgün <kayhanbozgun@gmail.com>

Konu: Ynt: About the Scale Permission

Paipaishu

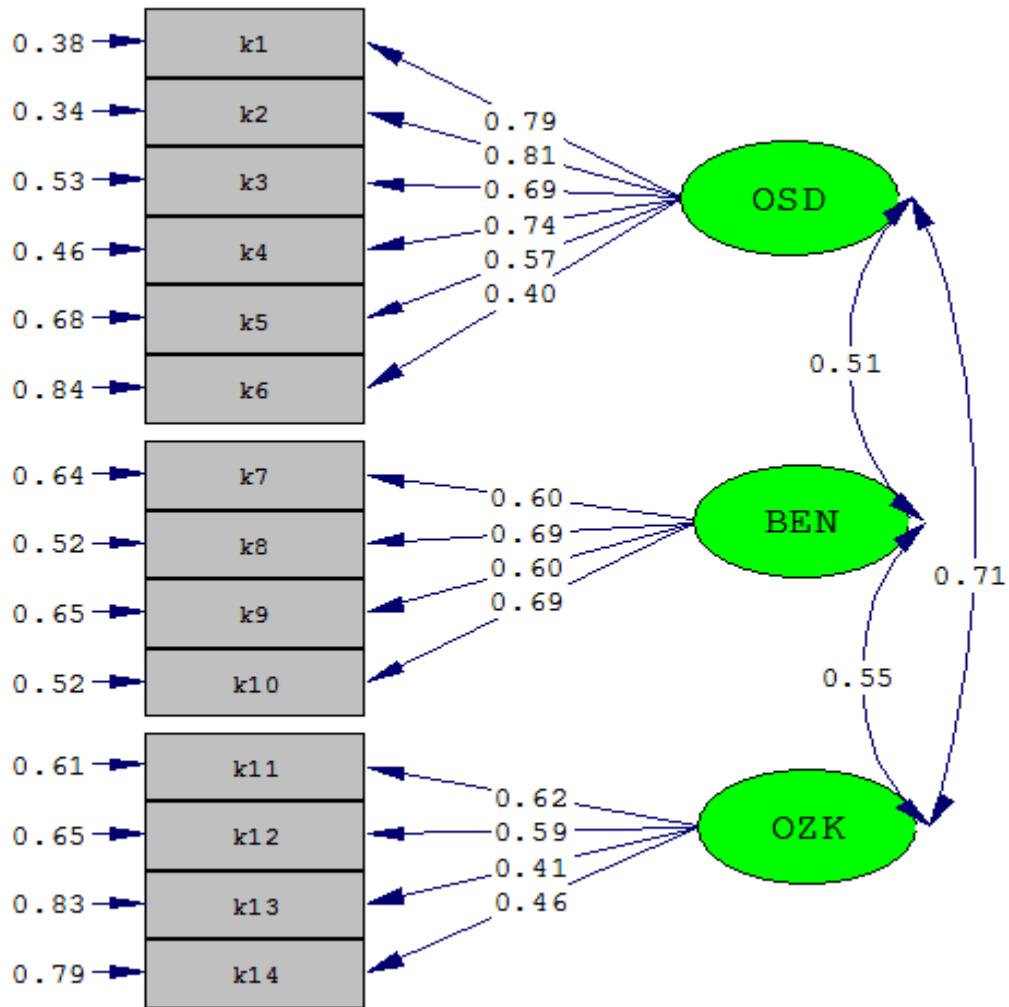
Alıcı: 苏田, ben

Sure, you may adapt the ESSSS Scale in Turkish. Hope you all is well.

Lili Tian

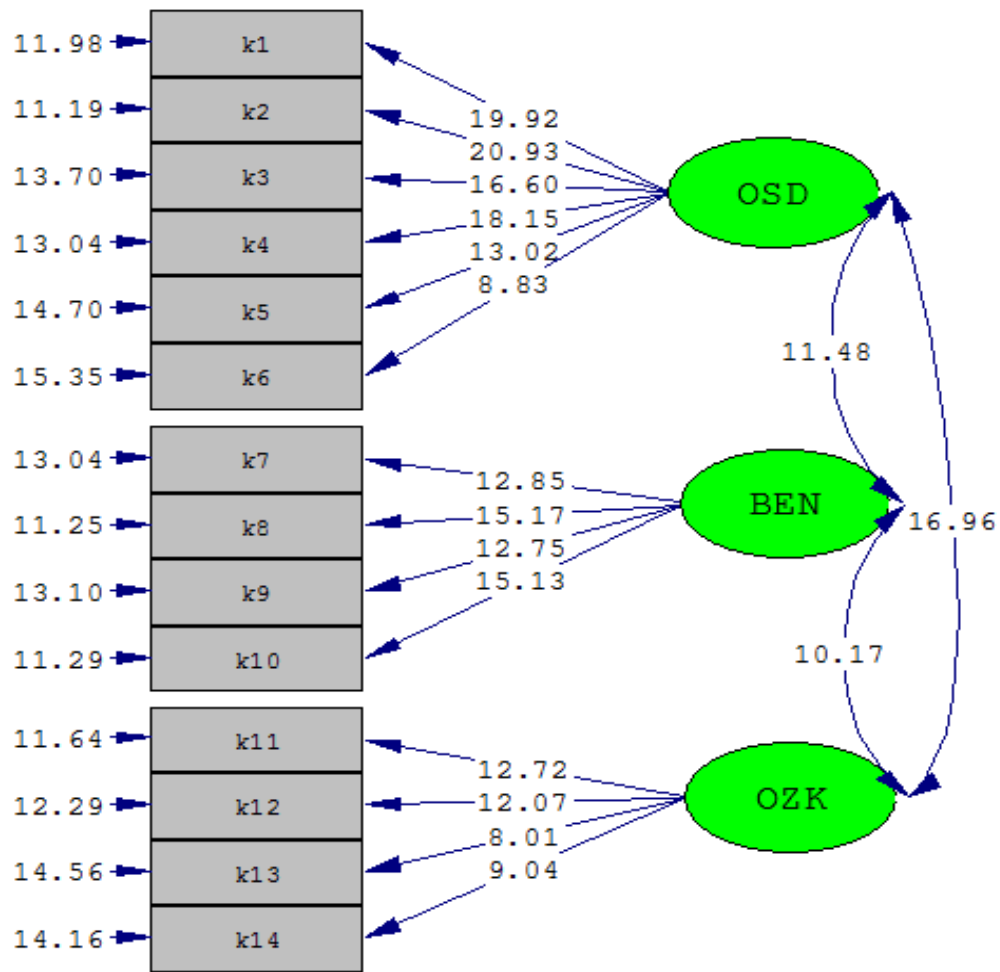
Ek 3. Ölçme Araçlarının Doğrulanması

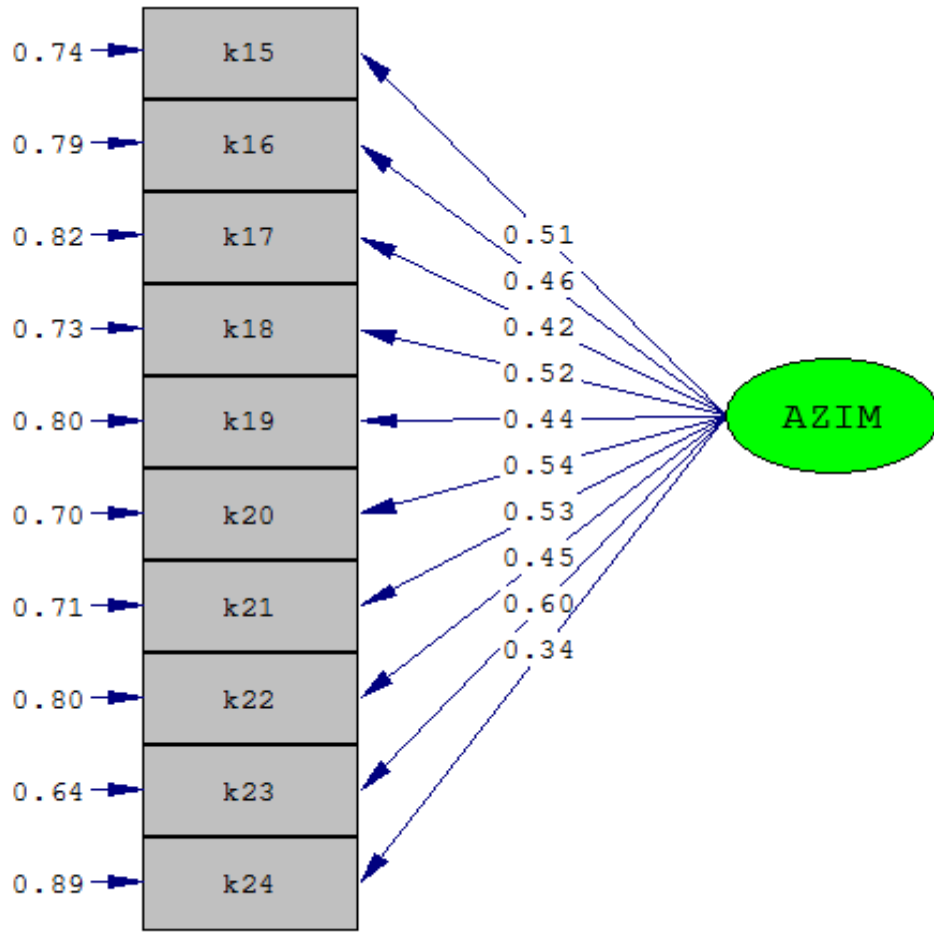
Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği – faktör yük değerleri



Chi-Square=288.51, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

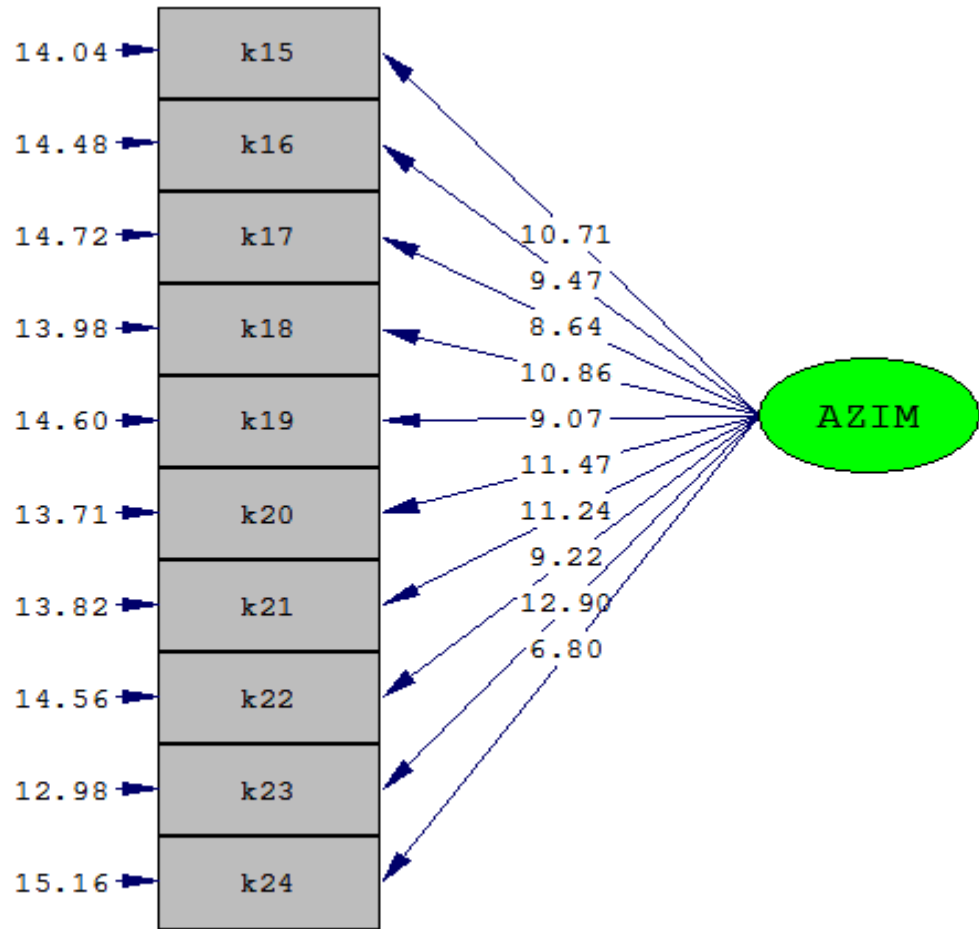
Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği *t*-değerleri



Akademik Azim Ölçeği – faktör yük değerleri

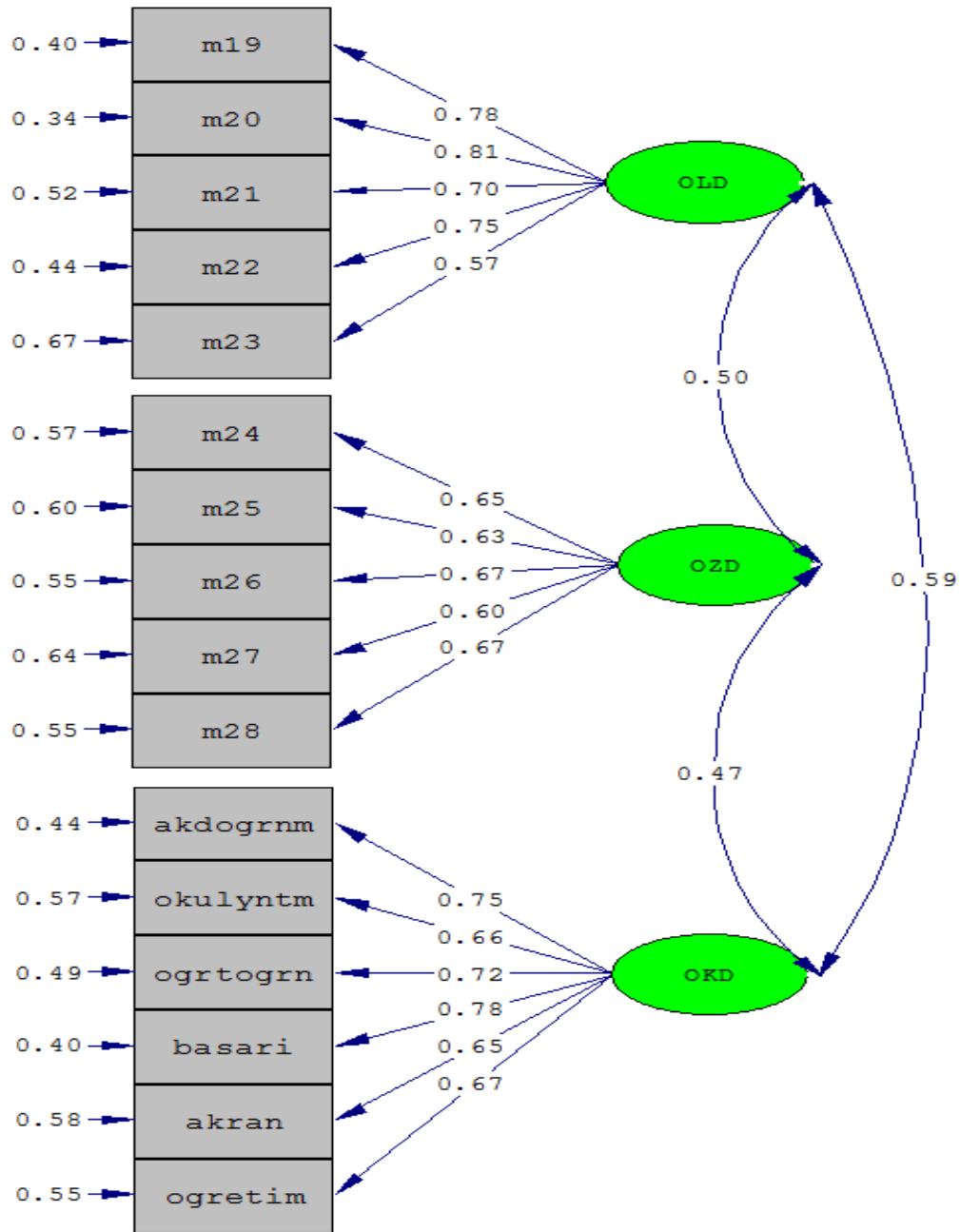
Chi-Square=44.27, df=35, P-value=0.13531, RMSEA=0.023

Akademik Azim Ölçeği t -değerleri

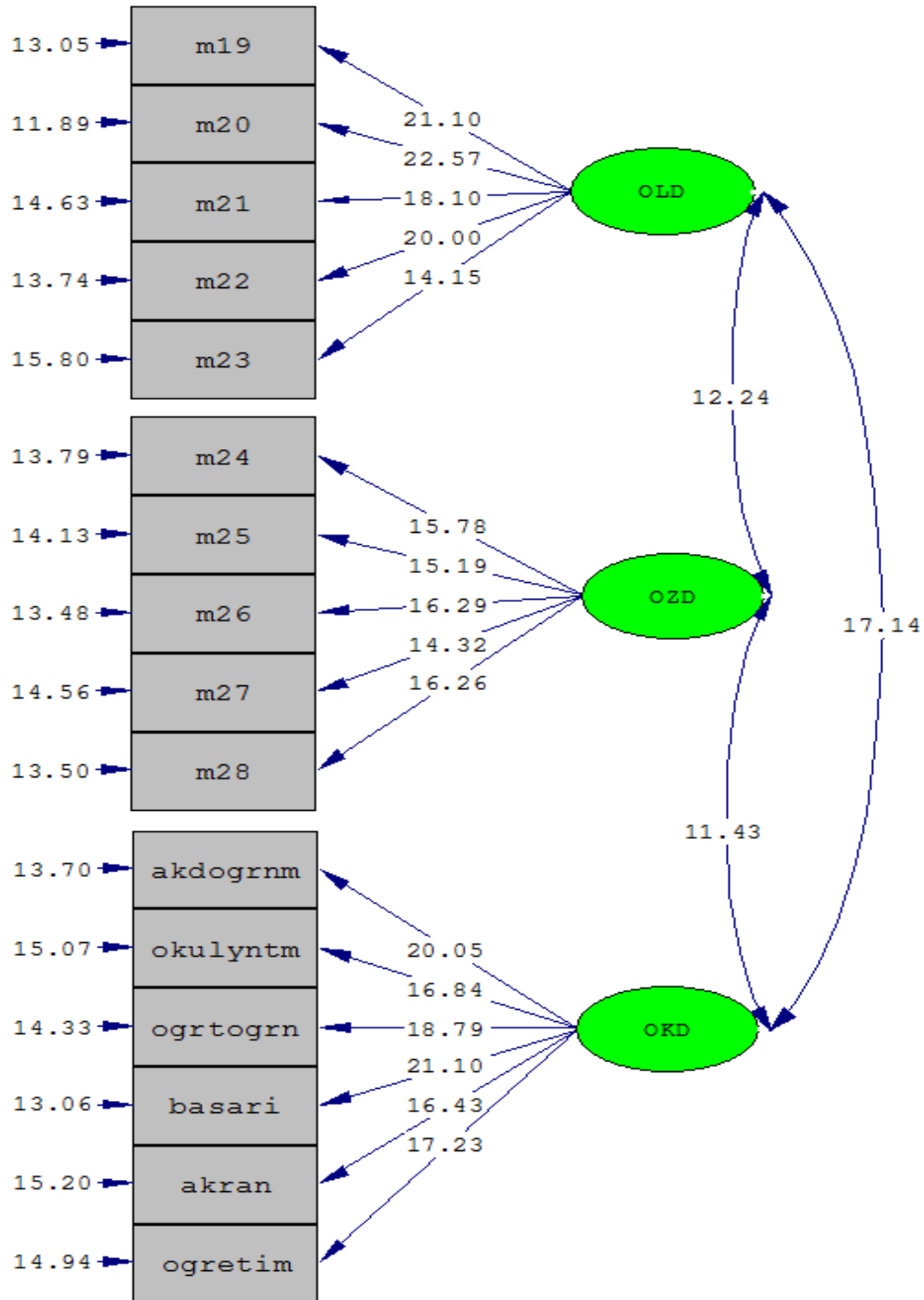


Chi-Square=44.27, df=35, P-value=0.13531, RMSEA=0.023

Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği – faktör yük değerleri

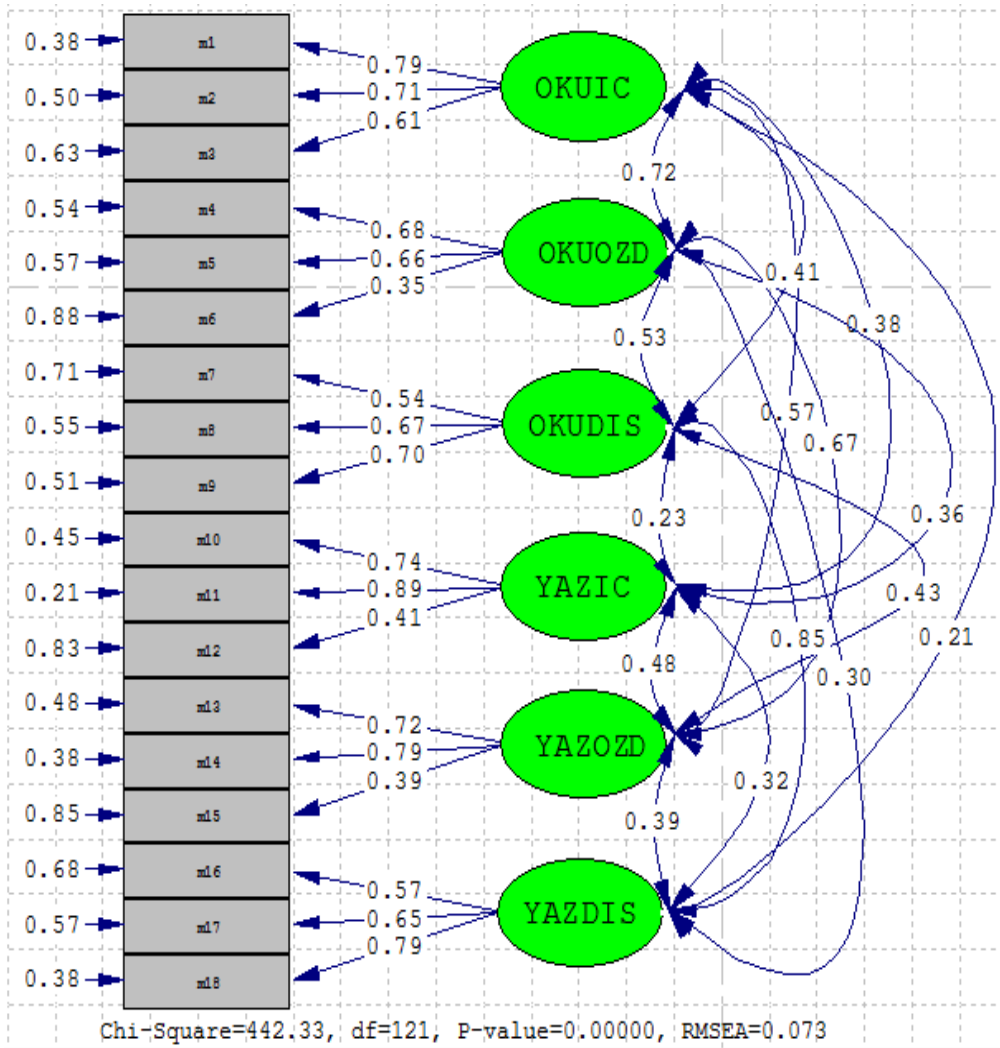


Chi-Square=249.67, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

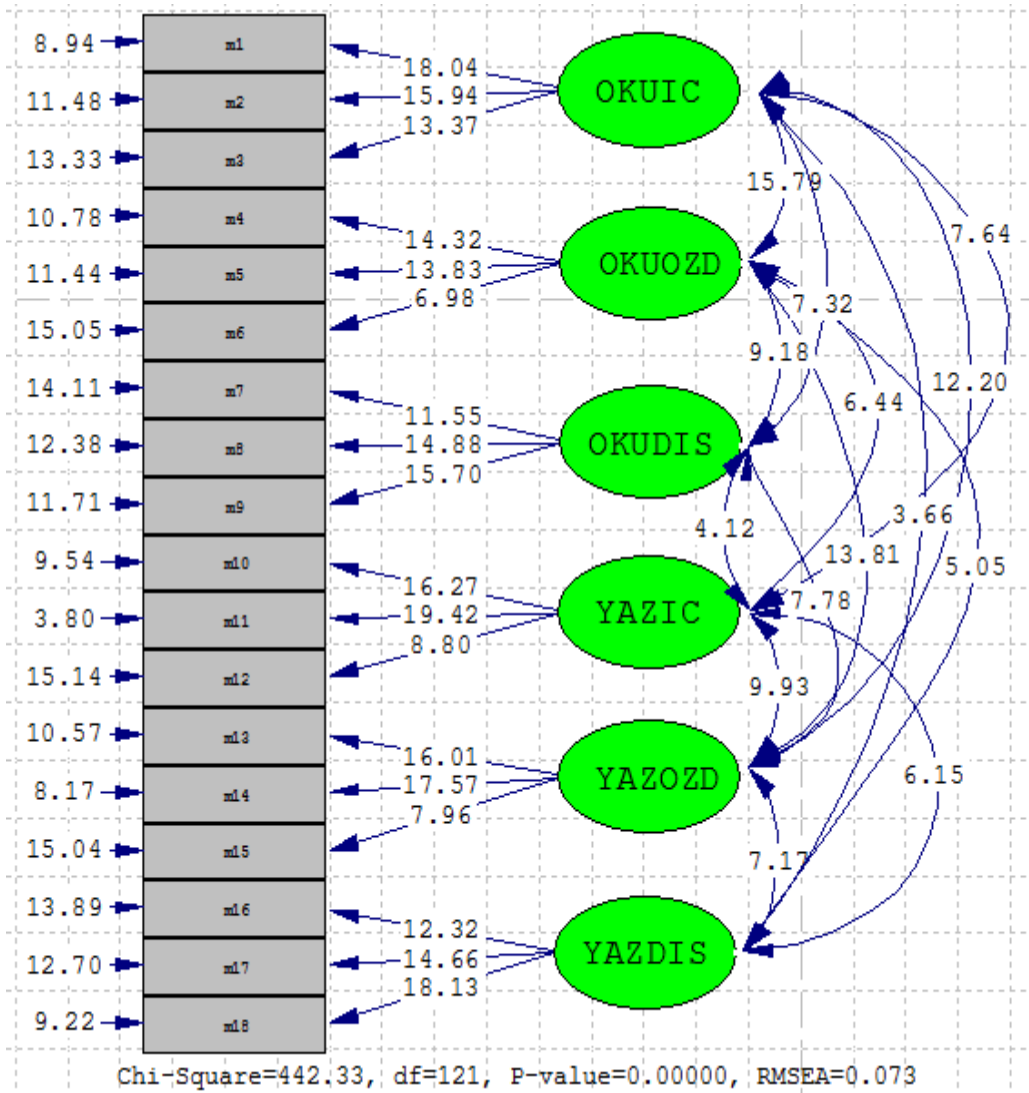
Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği *t*-değerleri

Chi-Square=249.67, df=101, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

Okuma-Yazma Motivasyonu Ölçeği – faktör yük değerleri

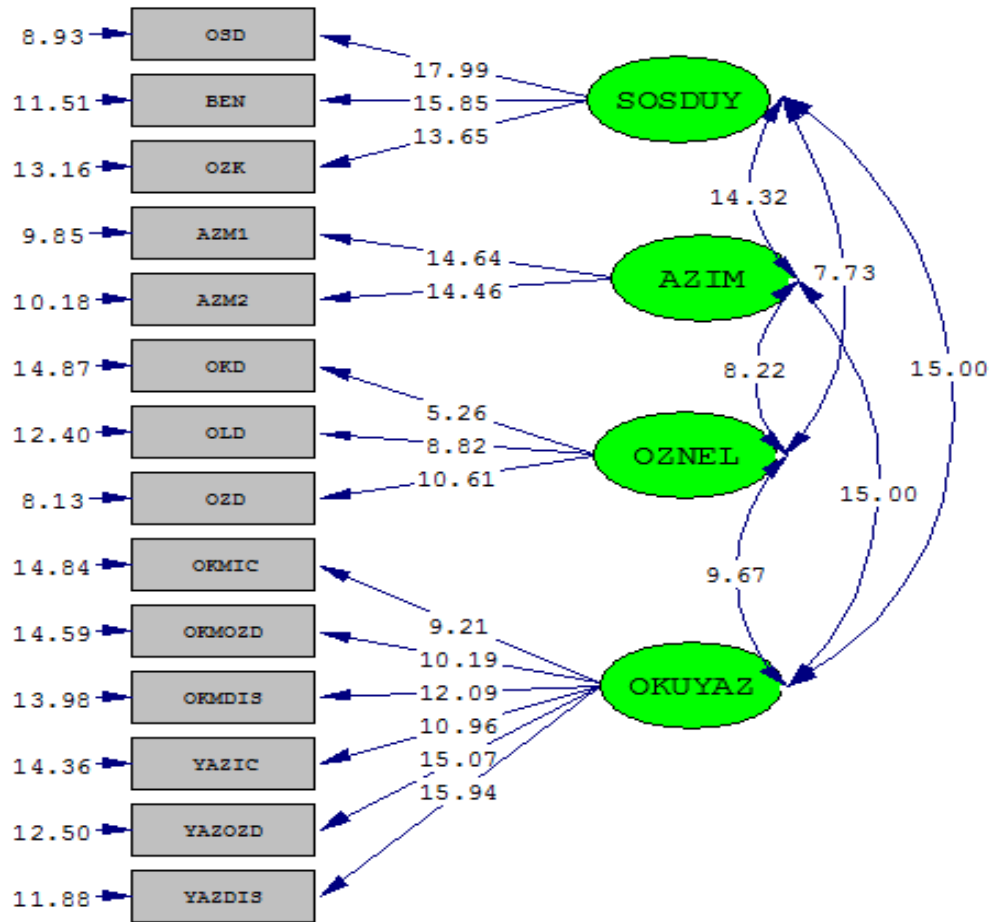


Okuma-Yazma Motivasyonu Ölçeği t-değerleri



Ek 4. Ölçüm Modelinin Doğrulanması

Ölçüm Modeli – t değerleri (ilk model)



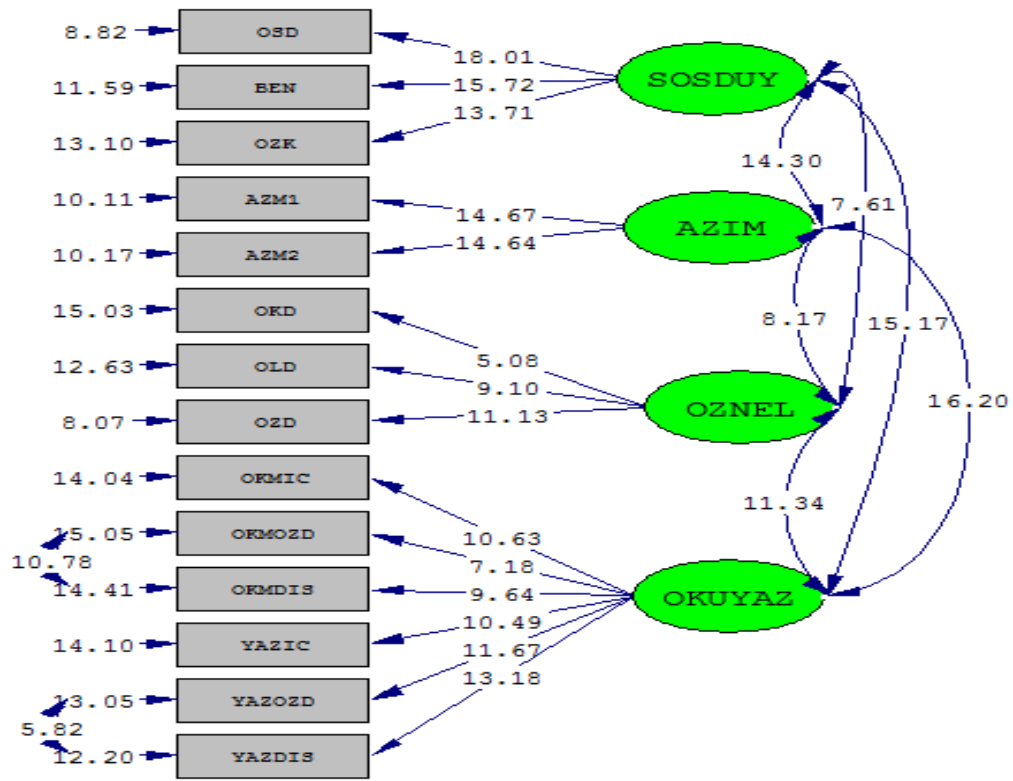
Chi-Square=479.50, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.107

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance Between and Decrease in Chi-Square New Estimate

OZNEL	AZIM	12.0	0.22
OZD	OKD	20.2	-0.12
OZD	OLD	47.1	0.60
OKMIC	OLD	27.6	0.23
OKMIC	OZD	41.9	0.25
OKMOZD	OZD	11.1	-0.10
OKMDIS	OZD	9.6	-0.10
OKMDIS	OKMOZD	197.1	0.41
YAZOZD	OKMDIS	15.1	-0.11
YAZDIS	OKMOZD	16.9	-0.10
YAZDIS	OKMDIS	16.4	-0.11
YAZDIS	YAZIC	11.0	-0.10
YAZDIS	YAZOZD	59.7	0.20
BEN	OKD	19.5	0.07
BEN	OSD	15.4	0.12
OZK	BEN	16.4	-0.11

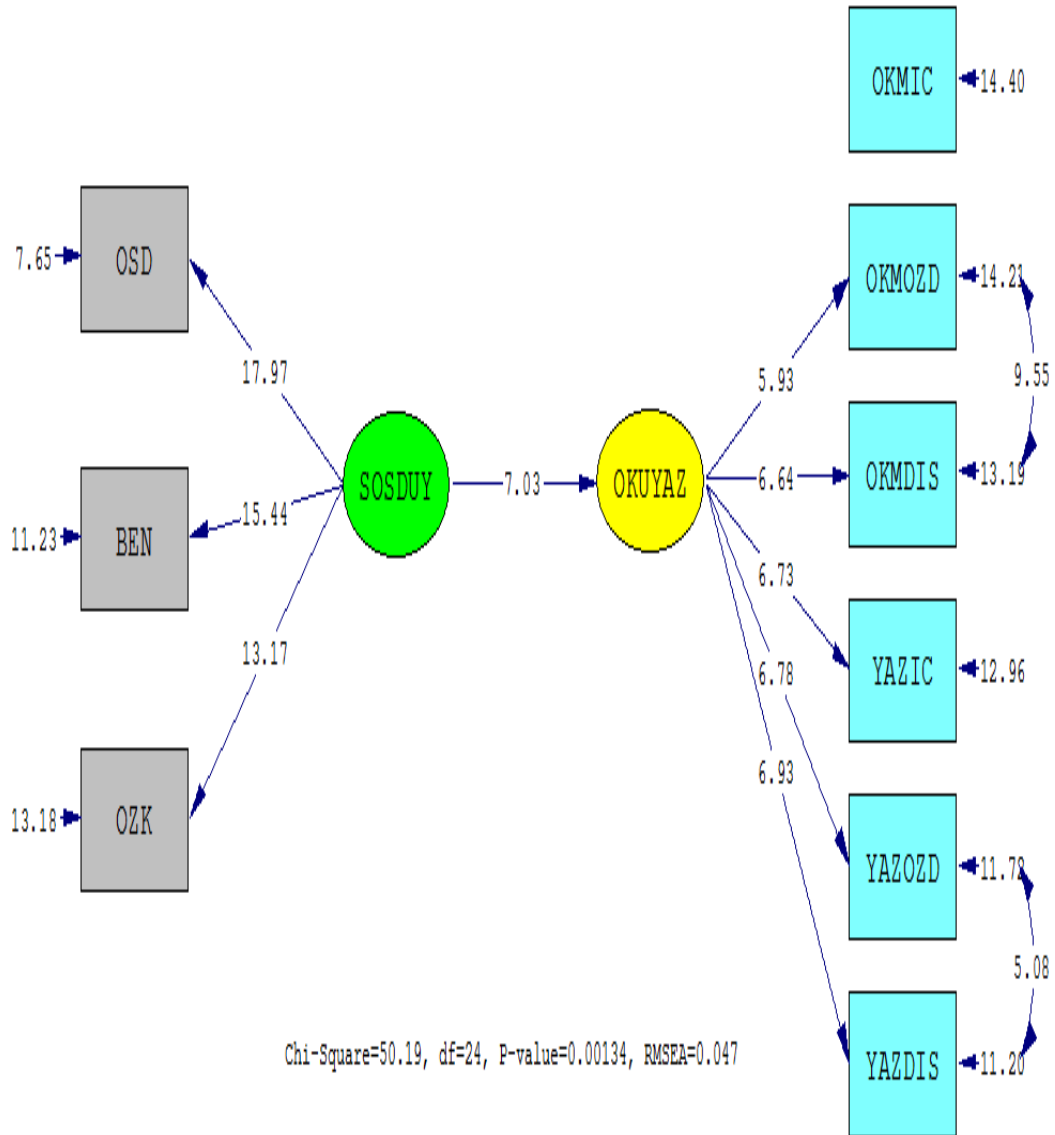
Time used: 0.000 Seconds

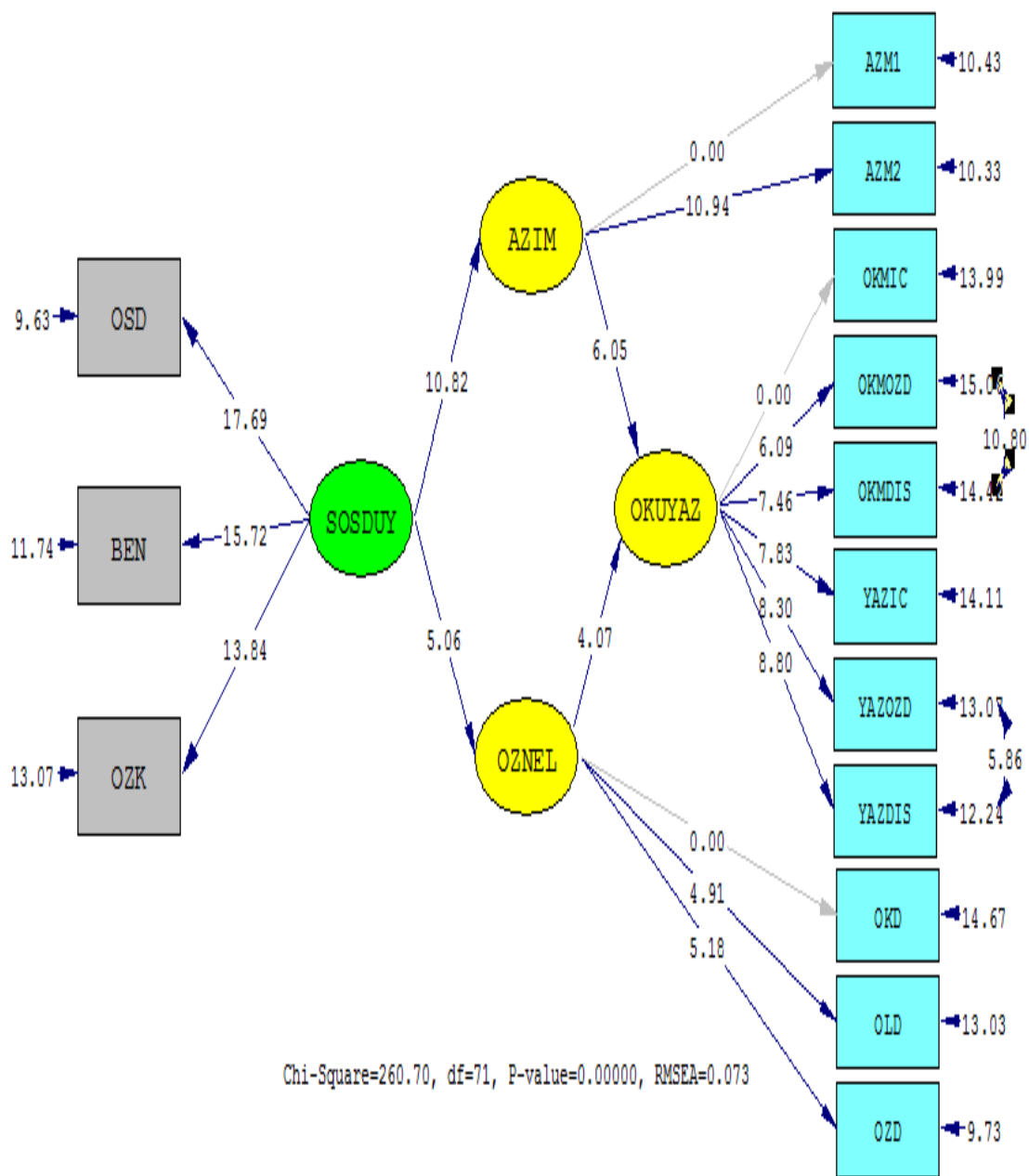
Ölçüm Modeli *t*-değerleri. Modifikasyonlu model



Chi-Square=236.22, df=69, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Ek 5. Aracılık Testleri, t değerleri





Ek 6. Uygulama İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 47613789-44-E.8212229

24.04.2019

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 19/04/2019 tarih ve E.2048 sayılı yazısı.

(b) 22.08.2017 tarih 35558626-10.06.01-E.12607291 - 2017/25 sayılı Genelge.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı 178004001 nolu öğrencisi Kayhan BOZGÜN'ün "Okuma - Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'nun danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçede bulunan ekli listede bilgileri sunulan okul müdürlüklerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine ilgi yazı ekinde belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; Müdürlüğümüze yapılan değerlendirme sonucunda, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı 178004001 nolu öğrencisi Kayhan BOZGÜN'ün "Okuma - Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'nun danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçede bulunan ekli listede bilgileri sunulan okul müdürlüklerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine ilgi (b) 35558626-10.06.01-E.12607291-2017/25 sayılı Genelge (Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzni) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre anket çalışması yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larnızı arz ederim.

Hakkı DEĞERLİ

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

24.04.2019

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ekler : İlgi Yazı ve Ekleri (62 sayfa)

Sofular Mahallesi Piriler Sokak No:3 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: arge05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D. DURMUŞ/Memur
Tel: (0 358) 212 29 92 / 163
Faks: (0 358) 218 30 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://cvr.kisogva.meb.gov.tr> adresinden 2b17-e5c4-3dc7-a72e-549b koda ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kayhan BOZGÜN

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Sınıf Öğretmenliği, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2011.

Yüksek Lisans Öğrenimi : Sınıf Eğitimi, Amasya Üniversitesi, 2017.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (IELTS: 6.0; YÖK-DİL: 93.75)

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar

Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). The Variables Affecting Social-Emotional Development, Academic Grit and Subjective Well-Being of Fourth-Grade Primary School Students. *Educational Research and Review*, 7(2), 417-425. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2020.4025>.

Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlköğretim Öğrencileri İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(2), 884-897. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4704>.

Can, F. ve Bozgün, K. (2020). Yaşam boyu öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 122-133. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.9>.

Bozgün, K. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 209-236. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.682030>.

Pekdoğan, S. ve Bozgün, K. (2019). I can draw a scientist whom i imagined. *Neuro Quantology*, 17(02), 01-08. <http://dx.doi.org/10.14704/nq.2019.17.03.1932>.

Bozgün, K. ve Baytemir, K. (2019). Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin (SDAGO) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14754>.

- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 151-167. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.437918>.
- Bozgün, K. ve Basgül, M. (2018). Akademik Azim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14521>.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2018). The self-efficacy as predictors of the metacognition skills in children. *Journal Of Education And Future*, (14), 57-69. <http://dx.doi.org/10.30786/jef.390814>.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2018). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 982-996. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.335415>.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2018). Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(2), 433-443. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40519/485963>.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk çağı örselenmeleri ile psikolojik iyi olmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 111-126. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11224>.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3645-3652. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i4.4826>.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Bozgün, K. (2017). Öğretmen adaylarının küresel ısınma ve sera etkisi ile ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1777-1793. <http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=2033&Detay=Ozet>.
- Pekdoğan, S. ve Bozgün, K. (2017). Examination of postgraduate dissertations within the field of gifted education in Turkey: Content analysis study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 59-70. <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.70>.

b) Bildiriler

- Akın-Kösterelioğlu, M. ve Bozgün, K. (2019). Lise öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığı yordayan değişkenlerin incelenmesi, II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, Özet Kitapçığı (p. 52-55), 12-14 Eylül, Denizli.
- Bozgün, K. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinde bilimsel epistemolojik inançların yordayıcısı olarak üstbilişsel farkındalık, II. Uluslararası

- Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi (ILTER), Özet Kitapçığı (p. 101), 5-7 Eylül, Amasya.
- Bozgün, K. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. Tam metin, SETSCI Conference Indexing System, 3 (2018), 1110-1115.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Tam metin, SETSCI Conference Indexing System, 3 (2018), 1116-1119.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2018). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki kaygı. Tam metin, SETSCI Conference Indexing System, 3 (2018), 1120-1123
- Bozgün, K., ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2018). Yaşam Kalitesi Ölçeğinin (YKO) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, I. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi (ILTER), Özet Kitapçığı (p. 484), 4-6 Eylül, Amasya.
- Bozgün, K. ve Baytemir, K. (2018). Algılanan Akademik Başarısızlık Ölçeğinin (AABO) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, I. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi (ILTER), Özet Kitapçığı (p. 486), 4-6 Eylül, Amasya.
- Bozgün, K. ve Baytemir, K. (2018). Sosyal-Duygusal ve Ahlaki Gelişim Ölçeğinin (SDAGO) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, III. INES Uluslararası Eğitim Ve Sosyal Bilimler Kongresi, Özet Kitapçığı (p. 266), 28 Nisan-01 Mayıs, Alanya/Antalya.
- Uluçınar Sağır, Ş. ve Bozgün, K. (2017). Öğretmen adaylarının küresel ısınma ve sera etkisi ile ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi, International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology, Özet Kitapçığı (p. 61) Mayıs 18-21, Aydın.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). Investigation of the preservice teachers' childhood traumas in terms of some variables, IV. International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Özet Kitapçığı (s. 68), Mayıs 18-21, Aydın.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). Investigation of the preservice teachers' social skills in terms of some variables, IV. International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Özet Kitapçığı (s. 68), Mayıs 18-21, Aydın.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). The investigation of the relationship between attitudes and self efficacies of the preservice elementary teachers about gifted education, IV. International Conference on Research in Education and Science (ICRES 2017), Özet Kitapçığı (s. 125), May 18-21, Aydın.

Pekdoğan, S. ve Bozgün, K. (2017). Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Özet Kitapçığı (s. 25-26), May 11-14, Denizli.

Pekdoğan, S. ve Bozgün, K. (2017). Examination of postgraduate thesis within the field of giftededs: Content analysis study, I. International Talented and Gifted Conference (INTAG), Özet Kitapçığı (s. 89), Mayıs 4-6, Ankara.

Bozgün, K. (2016). Öğretmen adaylarının benlik saygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Kongresi, USOS2016, Tam Metin Kitabı (s. 1703-1710), 11-14 Mayıs, Muğla.

Bozgün, K. (2016). The examination of the relationship between social appearance anxiety and self-esteem of preservice teachers. III. International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Tam Metin (s. 594-599), May 19-22, Muğla.

İŞ DENEYİMİ

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim A.B.D., Amasya, Türkiye.

Araştırma Görevlisi (2013 -)

Charles University, Faculty of Education, Primary Education Department, Prag, Çekya

Erasmus Stajı (2020)

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

E-posta :