

# Mediating Role of School Attachment on the Relationship Between Shyness and Academic Motivation in Adolescents<sup>1</sup>

Ahmet Rifat Kayış, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-4642-7766  
Seydi Ahmet Satıcı, Artvin Çoruh University, ORCID ID: 0000-0002-2871-8589

## Abstract

The aim of this study is to investigate mediation role of school attachment in relationship between shyness and academic motivation. Participant were 231 middle school students [121 (%52.4) girl, 110 (%47.6) boy]. Data were collected with "Shyness Scale", "School Attachment Scale for Children and Adolescent", and "Academic Motivation Scale". The mediation role of school attachment was tested using the two-step structural equation analysis and bootstrapping procedure. The results showed that school attachment partially mediated the relationship between shyness and academic motivation ( $\chi^2/sd=1.44$ ,  $CFI=.97$ ,  $IFI=.97$ ,  $GFI=.95$ ,  $AGFI=.92$ ,  $RMSEA=.05$ , and  $SRMR=.059$ ). According to results of bootstrapping procedure the indirect role involving forgiveness as the predictor was statistically significant (bootstrap= -.084, %95G.A.= -.193, -.011). The implications, limitations were discussed, and suggestions were presented in the light of the research findings.

**Keywords:** shyness, school attachment, academic motivation, adolescents



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 20, No 2, 2019  
pp. 521-533  
DOI: 10.17679/inuefd.461393

Article type:  
Research article

Received : 19.09.2018  
Accepted : 23.07.2019

## Suggested Citation

Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Mediating Role of School Attachment on the Relationship Between Shyness and Academic Motivation in Adolescents, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 521-533. DOI: 10.17679/inuefd.461393

<sup>1</sup> This study was presented at 27<sup>th</sup> International Conference on Educational Sciences (18-22 April, 2018, Antalya, Turkey).

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Nowadays, the expectation of parents, teachers, and society on new generations is that they should contribute to their own development as well as to the development of society by being academically successful. However, one of the essential problems in educational environments is the unwillingness of students to fulfill their academic duties. In other words, levels of academic motivation are low. Academic motivation is defined as the students' interest in academic subjects (participation in class, doing homework and research, etc.) as well as their determination and willingness to learn. In fact, this willingness is then reflected in the academic achievement of the students. Hence, we can state that academic motivation plays a significant role in meeting the expectations mentioned above. Another challenge of educational environments is that some students have difficulty in establishing social relations. A remarkable characteristic of the students, in this framework, is shyness. Shyness defined as a personal trait is described as the tendency to feel awkward or tense during social encounters or a tendency to avoid communication with people. In terms of educational environments, it can be considered that shy students have difficulty in establishing relationships with their friends and teachers in school. Thus, shy students tend to like school less than other students and may be less willing to participate in learning activities. Hence, it would not be wrong to state that the level of academic motivation of shy students is low. On the other hand, if the students have good relationships with their friends and teachers in school, social and academic motivation level is positively affected. It is possible to explain the good relationships of students with teachers and friends in terms of school attachment. Students with a low level of school attachment feel alone, isolated and alienated from their school. These innate characteristics of shy people further re-enforce students' difficulties in forming good relationships with teachers and friends. Therefore, it is likely that shy students, who have difficulty in communicating with others, will also have a low level of attachment to the school. In addition, it is possible to presume that students with high levels of school attachment, who easily establish good relationships with teachers and friends would be more willing to undertake academic responsibilities.

### Purpose

In view of the above-mentioned explanations, it would seem that, the low level of academic motivation of students who are particularly shy is due to their low level of school attachment. In this context, the purpose of this study is to examine the mediating role of school attachment in the relationship between shyness and academic motivation.

### Method

Participants were 231 middle school students (121 [%52.4] girls, 110 [%47.6] boys). Their ages ranged from 12 to 14 years old ( $M = 13.29$ ,  $SD = 0.61$ ). Data were collected using the "Shyness Scale", the "School Attachment Scale for Children and Adolescents" and the "Academic Motivation Scale". The mediation role of school attachment level was tested using the two-step structural equation analysis procedure. Firstly, the measurement model was calculated to assess whether each of the latent variables was represented by its indicators. If the measurement model turned out to be satisfactory, then the structural model would be able to be tested using the maximum likelihood estimation in the AMOS Graphics. To evaluate the overall fit of the model to the data, several indices were calculated in the current study:  $\chi^2/df$  ratio, SRMR, RMSEA, CFI, IFI, GFI, and AGFI. Two models were tested to determine whether the mediation effect was full or partial. A chi-square difference test was also calculated to find the best model. Since the Shyness Scale is one dimensional, a parceling method was used in the model of the structural equation for shyness. Since the scales used to determine levels of school attachment and academic motivation have three sub-dimensions, these sub-dimensions were entered into the model as observed variables. In the study, a bootstrapping procedure was applied to evaluate the indirect effects of these variables. This procedure was carried out with 10,000 samplings. According to the results of the bootstrapping procedure, it was accepted that the tested mediating effect was significant, if confidence intervals did not cover zero.

### Findings

The fit indices for the measurement model were as follows;  $\chi^2/df=1.62$ , CFI=.98, IFI=.98, GFI=.96, AGFI=.93, RMSEA=.052 and SRMR=.049. Values of the fit indices showed that the measurement model had an

adequate fit and all path coefficients in the measurement model were significant. First, the role of school attachment as a full mediator between shyness and academic motivation was tested (Model I). This model proved to be an acceptable fit to the data:  $\chi^2/df=1.56$ , CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 and SRMR=.071. Then, links were added (from shyness to academic motivation). When these relationships were added (Model II), the fit was good:  $\chi^2/df=1.44$ , CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 and SRMR=.059. As a result of comparing these models with the chi-square difference test, it was found that Model II (partial mediator) was preferable ( $\Delta\chi^2=7.439$ ,  $\Delta df=1$ ,  $p<.001$ ). The indirect role of shyness as a predictor was statistically significant (bootstrap estimate= -.84, %95G.A.= -.193, -.011), indicating that school attachment significantly mediated the relationship between shyness and academic motivation.

### ***Discussion & Conclusion***

As a result, it can be stated that school attachment is a partial mediator between shyness and academic motivation. In other words, because shy students have low levels of attachment to school, their academic motivation levels decrease. Therefore, it can be said that it would be beneficial to increase the academic motivation of adolescents by evaluating levels of shyness and school attachment.

# **Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü<sup>2</sup>**

Ahmet Rifat Kayış, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4642-7766  
Seydi Ahmet Satıcı, Artvin Çoruh Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2871-8589

## **Öz**

*Bu araştırmanın amacı utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolünü test etmektir. Araştırmaya 231 [121 (%52.4) kadın, 110 (%47.6) erkek] ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler "Utangaçlık Ölçeği", "Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği" ve "Akademik Güdülenme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping işlemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın kısmi aracı olduğunu ortaya koymuştur ( $\chi^2/sd=1.44$ ,  $CFI=.97$ ,  $IFI=.97$ ,  $GFI=.95$ ,  $AGFI=.92$ ,  $RMSEA=.05$  ve  $SRMR=.059$ ). Bootstrapping işlemi sonucunda okula bağlanmanın utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki aracılığının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (bootstrap = -.084, %95G.A. = -.193, -.011). Son olarak, araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları tartışılmış, doğurguları çerçevesinde gelecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** utangaçlık, okula bağlanma, akademik güdülenme, ergenler.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 20, Sayı 2, 2019  
ss. 521-533  
DOI: 10.17679/inuefd.461393

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.09.2018  
Kabul Tarihi : 23.07.2019

## **Önerilen Atıf**

Kayış, A. R., & Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde Okula Bağlanmanın Utangaçlık ve Akademik Güdülenme Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 521-533. DOI: 10.17679/inuefd.461393

<sup>2</sup> Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (18-22 Nisan 2018, Antalya, Türkiye)

## GİRİŞ

Günümüzde ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplumun yeni nesilden en büyük beklentileri akademik açıdan başarıya ulaşmaları ve böylece hem kendi yaşamlarına hem de toplumsal yaşama katkı sağlayan bireyler olmalarıdır. Ancak eğitim ortamlarında göze çarpan önemli problemlerden birisi öğrencilerin akademik görevlerini verimli bir biçimde yerine getirmek konusundaki isteksizlikleridir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük olmasının akademik başarı açısından ciddi bir engel oluşturduğu söylenebilir. Güdülenme bir davranışta bulunmak için bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu güç, öğrenme konusunda öğrencileri harekete geçirmekte ve okul yaşamı boyunca yapması gereken görevleri yerine getirmesi konusunda öğrenciler için adeta bir enerji kaynağı olarak görev yapmaktadır (Peklaj-Levpušček, 2006). Bu harekete geçirici güç akademik görevler söz konusu olduğunda akademik güdülenme olarak ifade edilmektedir.

Akademik güdülenme öğrencilerin akademik görevlere (ders katılma, ödev yapma, araştırma yapma vb.) ilgi duyması, öğrenme için azimli ve istekli olması olarak tanımlanmaktadır (DiPerna ve Elliott, 1999). Bu anlamda, isteklik öğrencilerin akademik görevleri başarmaları açısından oldukça önemlidir (Ferrer-Caja ve Weiss, 2000; Standage, Duda, ve Ntoumanis, 2006). Bu nedenle yukarıda ifade edilen ebeveynlerin ve toplumun öğrencilerden beklentileri dikkate alındığında söz konusu beklentilerin yerine getirilmesi için akademik güdülenmenin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan birçok araştırma akademik güdülenme ile akademik başarının pozitif yönde ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Henning, 2007; Kusrkar, Ten-Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Diğer taraftan güdülenmeden yoksun olmanın ise akademik başarıyı ile negatif yönde yordamasının yanında devamsızlık ve okulu bırakmayı pozitif yönde yordadığı dikkati çekmektedir (Balkis, 2018). Ayrıca akademik güdülenme öğrencilerin sınav performanslarını ciddi derecede düşüren sınav kaygısıyla da negatif yönde ilişkilidir (Song, Bong, Lee ve Kim, 2015). Dolayısıyla öğrencileri başarıya götüren yolun akademik güdülenmeden geçtiği ve güdülenme düzeyinin düşüklüğünün okul yaşantısına ilişkin olumsuz niteliklerle neden olabileceği söylenebilir.

Akademik güdülenme akademik yaşama yönelik değişkenlerin yanı sıra ruh sağlığı ile bağlantılı değişkenlerle yakından ilişkilidir. Bu çerçevede, sağlıklı bir ruh halinin önemli göstergelerinden biri olan iyi oluş akademik güdülenme ile pozitif yönde ilişkili olup akademik güdülenmenin iyi oluşu pozitif yönde yordadığı görülmektedir (Eryılmaz, 2010; Eryılmaz ve Aypay, 2011). Bunun yanında ruh sağlığının olumsuz yüzü olan depresyon ve anksiyetenin de akademik güdülenmeyi negatif yönde yordadığı dikkati çekmektedir (Elmelid ve diğ., 2015; Guzman, Goto ve Wei, 2016). Dolayısıyla, bu bulgular akademik güdülenmenin öğrencilerin yalnızca akademik performansları açısından değil aynı zamanda psikolojik sağlıkları açısından da önemli bir faktör olabileceğini akla getirmektedir.

Eğitim ortamlarında öğrencilerde önemli ölçüde gözlenebilen bir davranış örüntüsü de sosyal ilişkiler kurmakta güçlük yaşamalarıdır. Bu bağlamda dikkate değer bir özellik de utangaçlıktır. Bir kişilik özelliği olarak utangaçlık sosyal ortamlarda engellenme, rahatsızlığa neden olan ve kendini olumsuz değerlendirme ile karakterize olan bireyin kendine aşırı derecede odaklanması olarak ifade edilmektedir (Henderson, Zimbardo ve Carducci, 2010). Bunun yanında utangaçlık bireylerin diğer bireylere karşı çekingenlik göstermesi ya da diğer bireylerle iletişim kurmaktan kaçınma eğilimi olarak da tanımlanmaktadır (McCrosky ve Beatty, 1986). Bu tanımlamalar çerçevesinde, eğitim ortamları düşünüldüğünde utangaç öğrencilerin okuldaki öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişki kurmakta zorlandıkları düşünülebilir. Bu nedenle utangaç öğrenciler okulda olmaktan hoşlanmayabilmekte ve okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılım göstermekte isteksiz hale gelebilmektedirler (Ahmed ve Saeed, 2015; Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson ve Lemery-Chalfant, 2014). Dolayısıyla utangaç öğrencilerin okul performansları düşülebilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar utangaç öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Hughe ve Coplan, 2010; Zhang, Eggum-Wilkens, Eisenberg ve Spinrad, 2017).

Utangaç öğrencilerin okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal ilişkiler kurmaktan kaçındıkları gibi akademik görevleri yerine getirmekten de kaçınabilecekleri düşünülebilir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar utangaç öğrencilerin akademik görevlerle ilgili olarak test performanslarının düştüğü (Crozier ve Hostettler, 2003) ve okuldan kaçınma eğiliminde oldukları (Bayram-Özdemir, Cheah ve Coplan, 2017) gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin utangaçlıklarını akademik olarak kendilerini sabote etme stratejisi olarak kullandıkları da dikkate değer bir bulgudur (Snyder, Smith, Augelli ve Ingram, 1985). Buna göre öğrenciler utangaç olduğum için başarısız oluyorum gibi bir bahanenin arkasına sığınarak benlik bütünlüklerini korumaya çalışabilmektedirler.

Utangaçlığın aksine öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler içerisinde olmaları onların hem sosyal ilişkilerini geliştirmelerine hem de akademik güdülenmelerine katkı sağlamaktadır (Elliot ve Dweck, 2013; Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Bunun yanında öğrencilerin utangaçlık düzeylerini

azaltmak için yürütülen bir müdahale programının utangaçlığı düşürmenin yanında öğrencilerin akademik performanslarının yükselmesinde de etkili olduğu bulunmuştur (O'Connor, Cappella, McCormick ve McClowry, 2014). Dolayısıyla utangaçlık sosyal ilişkiler kurmakla olduğu kadar bireylerin akademik görevlerini yerine getirmeleri ve akademik performansları ile de yakından ilişkilidir. Utangaçlığın akademik ortam ve görevlerle bu ilişkileri düşünülürken utangaç öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük olabileceği akla gelmektedir. Bununla birlikte utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişki doğrudan olabileceği gibi bu ilişkiye aracılık eden başka değişkenlerin olması da olası bir durumdur.

Utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye aracılık edeceği düşünülen değişkenlerden biri ise okula bağlanmadır. Utangaçlık genel olarak bireylerin yaşamlarının birçok alanında kurdukları sosyal ilişkileri açıklayan bir kavramken okula bağlanma öğrencilerin bir kurum olarak okulla olan ilişkilerini ve okuldaki sosyal ilişkilerini içeren bir kavramdır. Bu çerçevede okula bağlanma, öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurmalarının yanında okullarından memnun olmalarını olarak tanımlanabilir (Faircloth ve Hamm, 2005). Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrenciler kendilerini yalnız, soyutlanmış ve okula karşı yabancılaşmış hissetmektedirler (Mouton, Jacqueline, Robert, Juanita, 1996). Okula düşük düzeyde bağlanan öğrencilerin bu özellikleri, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurmakta zorlandıklarına ve okuldan hoşlanmadıklarına işaret etmektedir. Nitekim, utangaç öğrencilerin öğretmenleri ile yakınlık kurmada ve okula bağlanmada zorluk yaşayabilecekleri ve okuldan kaçınma eğilimlerini yüksek olduğuna ilişkin araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Wu ve diğ., 2015). Bu bakımdan diğer bireylerle iletişim kurmakta zorluk yaşayan utangaç öğrencilerin de okula bağlanma düzeylerinin düşük olabileceği söylenebilir.

Akademik güdülenme açısından bakıldığında okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini seven bir başka ifadeyle okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okuldaki akademik görevlere karşı da istekli hale geldikleri görülmektedir (Murdock, Hale ve Weber, 2001). Ayrıca akademik güdülenme gibi okula bağlanma da akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili (Reyes ve Jason, 1993) olmakla birlikte okula bağlanma akademik başarının pozitif yordayıcılarından biridir (Lecroy ve Krysik, 2008). Sonuç olarak utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin davranışsal nitelikleri dikkate alındığında, okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkide aracı bir değişken olabileceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle, utangaçlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düşük oluşu bu öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de düşük olmasından kaynaklanabilir.

Utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki bu ilişkiler, tüm gelişim alanlarında (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb.) hızlı bir değişimin başladığı ergenlik yıllarında özellikle önem kazanmaktadır. Çünkü ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel gel-gitler öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 2000). Özellikle ergenlikte başkaları tarafından beğenilmenin ve arkadaşlık ilişkilerinin öneminin artması gibi gelişimsel özelliklerin utangaçlık ve okula bağlanma ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Örneğin utangaç bir öğrenci başkaları ile ilişki kurmaktan kaçındığı için arkadaşları tarafından beğenilme ve bir arkadaş grubuna dâhil olma gibi ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşayabilir ve bunun sonucu olarak okuldan uzaklaşmaya ve akademik görevlerini yapmaktan kaçınmaya başlayabilir. Bu nedenle utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenmenin ergenlik dönemi bireylerde nasıl ilişkilere sahip olduğunun anlaşılması öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirme yoluyla başarı düzeylerini artırmalarına ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar incelendiğinde bu üç değişkeni birlikte inceleyen ve aracılık rolü açısından ele alan çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu bakımdan söz konusu üç değişkeninin yapısal bir model çerçevesinde ilk defa incelenmesi bu araştırmanın özgün yönlerinden birini oluşturmakta olup öğrencilerin akademik güdülenmeye ilişkin niteliklerinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı ergenlerde utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkinin okula bağlanmanın aracılık rolüyle açıklanıp açıklanamayacağını incelemektir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırma 231 ortaokul öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolayda örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 121'i (%52,4) kız ve 110'u (%47,6) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 13.29 ve yaşlarının standart sapması ise .61'dir. Ayrıca, katılımcıların 24'ü (%10,4) yedinci sınıfta, 207'si (%89,6) ise sekizinci sınıfta eğitim almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Utangaçlık Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Utangaçlık Ölçeği (UÖ):** Güngör (2001) tarafından öğrencilerin utangaçlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen UÖ tek boyuta sahip olup toplam 20 maddeden (örn., “İyi tanımadığım kişilerle birlikte iken kendimi tedirgin hissedirim.”) oluşmaktadır. Ölçekteki geliştirilirken Cheek (1990) tarafından geliştirilen 13 maddelik Utangaçlık Ölçeği'nin maddelerinin tamamından yararlanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelmeye (1: Bana hiç uygun değil – 5: Bana çok uygun) sahiptir. Ölçekten 20 ile 100 arasında puanlar alınabilmekte olup yükselen puanlar bireylerin utangaçlık düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .33 ile .76 arasında değişmekte olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, benzer ölçek geçerliği çalışmalarına göre UÖ'nün Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri ile .78 düzeyinde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlık katsayısı .91, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Güngör, 2001). Bu çalışmada UÖ'nün güvenirlik katsayısının .84 olduğu bulunmuştur.

**Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ):** Savi (2011) tarafından geliştirilen ÇEOBÖ çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. ÇEOBÖ 13 maddeden (Örn: “Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.”) ve arkadaşla bağlanma, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi derecelmeye (1: Bana hiç uygun değil – 5: Bana çok uygun) sahiptir. Ölçekten 13-65 arasında puan elde edilebilmekte ve yükselen puanlar okula bağlanma düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir. ÇEOBÖ'nün yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilmiş olan açımlayıcı faktör analizi sonuçları madde faktör yüklerinin .47 ile .84 arasında değişmekte olduğunu ve maddelerin toplam varyansın %58.69'unu açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin güvenirligine ilişkin çalışmalarda iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin test tekrar test güvenirligi .85 olduğu, iki yarı güvenirligi .78 olduğu ve madde-toplam güvenirligi katsayılarının ise .66 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür (Savi, 2011). Bu çalışmada ÇEOBÖ'nün güvenirlik katsayısının .87 olduğu bulunmuştur. ÇEOBÖ geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığından dolayı bu araştırmanın verileri üzerinden ÇEOBÖ'nün ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:  $\chi^2/sd=1.77$ , CFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.058 ve SRMR=.053.

**Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ):** Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen AGÖ bireylerin akademik görevlere güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olmak üzere üç boyutu bulunan ölçek toplam 20 maddeden (örn., “Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.”) oluşmaktadır. Derecelendirme olarak 5'li Likert tipi derecelmeye (1: Kesinlikle uygun değil – 5: Kesinlikle uygun) sahip olan AGÖ'den 20-100 arasında puan vermektedir. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi bireylerin akademik güdülenme düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. ÇEOBÖ'nün yapı geçerliğine yönelik gerçekleştirilmiş olan açımlayıcı faktör analizi sonuçları madde faktör yüklerinin .41 ile .70 arasında değişmekte olduğunu ve maddelerin toplam varyansın %42.2'sini açıkladığını göstermiştir. AGÖ'nün iç tutarlık katsayısının .88 ve test tekrar test tutarlığının ise .87 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .40 ile .60 arasında değişmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bu çalışmada AGÖ'nün güvenirlik katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. AGÖ geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı için AGÖ'nün bu araştırmanın verileri üzerinden AGÖ'nün ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular ise şu şekildedir:  $\chi^2/sd=1.81$ , CFI=.90, IFI=.90, RMSEA=.059 ve SRMR=.058.

### **İşlem**

Araştırmanın verileri gönüllü öğrencilerin katılımıyla kâğıt-kalem formu kullanılarak sınıf ortamlarında toplanmıştır. Uygulama yapılacak ortaokullardaki yöneticilerle önceden görüşülmüş, gerekli izinler alındıktan sonra okul rehberlik servisleriyle iş birliği yapılarak verilerin toplanmasına geçilmiştir. Veriler toplanırken öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve elde edilecek verilerin kullanım amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve veri toplama amacıyla hazırlanan ölçek seti araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere dağıtılarak veriler toplanmıştır. Ölçek seti aracılığıyla toplanan veriler elektronik ortama aktarılarak SPSS for Windows 22 ve AMOS 22 programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile ergenlerin utangaçlıkları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkide okula bağlanmanın aracılık rolü test edilmiştir. YEM analizlerine başlanmadan önce araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. YEM'in ilk aşamasında ölçme modeli test edilmiştir. Ardından hipotetik yapısal modelin test edilmesine geçilmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın değişkenlerinin aracılık rollerinin belirlenmesi amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) bağımlı ve bağımsız değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, bağımsız ve aracı değişken değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, aracı ve bağımlı değişkenler anlamlı düzeyde ilişkilidir, aracı değişken modele girildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücü azalır şeklindeki dört önerisi esas alınmıştır.

Okula bağlanmanın aracılık rolünü tam olarak sınavabilmek amacıyla araştırma kapsamında hem tam aracı model hem de kısmi aracı model sınanmıştır. Test edilen modellerin doğrulanıp doğrulanmadığına karar verilebilmesi için bazı uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler kay-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ), CFI, IFI, GFI, AGFI, RMSEA ve SRMR değerleridir. Modellerin değerlendirilmesinde genel olarak kabul görmüş olan  $\chi^2/sd < 5$ ; CFI, IFI, GFI ve AGFI  $> .90$ ; RMSEA ve SRMR  $< .08$  değerleri ölçüt değer olarak alınmıştır (Hu ve Bentler 1999; Ullman, 2001). Tam ve kısmi aracı modellerin hangisinin daha kabul edilebilir olduğu ise kay-kare fark testi ile incelenmiştir. Akademik güdülenme ve okula bağlanma değişkenlerinin üçer alt boyutu bulunduğu için bu alt boyutlar gözlenen değişken olarak modele girilmiştir. Utangaçlık değişkeninin ise tek boyutlu olmasından dolayı parselleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, utangaçlık dört parselde ayrılmış ve bu parseller gözlenen değişken olarak modele girilmiştir. Parselleme yöntemi; gözlenen değişken sayılarının azaltmasına ve normal dağılımın sağlanmasına katkı sağladığı (Nasser-Abu, Alhija ve Wisenbaker, 2006) için tercih edilmiştir.

Araştırmada yapısal eşitlik modellemesine ek olarak, okula bağlanmanın aracılığına ek kanıt sağlamak amacıyla YEM'in yanı sıra giderek yaygınlaşan bootstrapping işlemi (örn., Satıcı, 2018; Schröder ve diğ., 2018) de kullanılmıştır. Bootstrapping işlemi (Preacher ve Hayes, 2008) ile araştırmada toplanan verilerden hareketle yeniden örnekleme yoluyla (10,000 örnekleme); katsayı ve güven aralıkları belirlenmektedir. Belirlenen güven aralıklarının sıfırı içermemesi durumunda elde edilen sonucun anlamlı olduğuna karar verilmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık katsayılarından oluşan betimsel istatistiklerin yanında değişkenler arası ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları incelenmiştir. Daha sonra, yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde ölçme modeli ile yapısal modele ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ise kabul edilen modele yönelik bootstrapping işlemi sonuçları verilmiştir.

### Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Araştırmada ele alınan utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme değişkenlerinin gözlenen değişkenlerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte, bu değişkenlere ilişkin korelasyon bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1  
Değişkenlere Ait Korelasyon katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Değişken	1	2	3	4	5	6	7
1. Kendini aşma	-						
2. Bilgiyi kullanma	.62**	-					
3. Keşif	.66**	.67**	-				
4. Okula bağlanma	.22**	.36**	.29**	-			
5. Öğretmene bağlanma	.16**	.33**	.32**	.45**	-		
6. Arkadaşa bağlanma	.12	.24**	.20**	.52**	.27**	-	
7. Utangaçlık	-.20**	-.20**	-.25**	-.14*	-.13	-.23**	-
Ortalama	23.29	23.16	23.82	16.26	15.80	21.05	14.09
Standart sapma	5.66	4.32	4.97	3.85	3.36	3.64	3.65
Çarpıklık	-.21	-.60	-.32	-1.14	-.79	-1.08	.06
Basıklık	-.43	.68	.14	.84	.46	.96	-.21

Not. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ ,  $N = 231$



Tablo 1 incelendiğine iki değer hariç tüm korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, kendi aşma ile arkadaşla bağlanma ve utangaçlık ile öğretmene bağlanma değişkenlerinin aralarında anlamlı bir ilişki olmamasına karşın akademik güdülenme alt boyutları ile okula bağlanma alt boyutları arasında .16 ile .36, utangaçlık ile akademik güdülenme alt boyutları arasında -.20 ile -.25 ve utangaçlık ile okula bağlanma alt boyutları arasında -.14 ile -.23 arasında değişen düzeylerde anlamlı ilişkiler vardır. Başka bir deyişle beklendiği üzere akademik güdülenme ve okula bağlanma pozitif yönde ilişkili bulunurken bu değişkenlerin utangaçlık ile negatif yönde ilişkili oldukları bulunmuştur.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği ise basıklık ve çarpıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Bu bulgulara göre çarpıklık değerlerinin -.14 ile .06 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -.43 ile .96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar Finney ve DiStefano (2006) tarafından belirtilen çarpıklık ile basıklık normallik kriterleri arasında oldukları için araştırmanın değişkenlerine ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği yorumu yapılmıştır.

## Yapısal Eşitlik Modellemesi

### Ölçme modeli

Ölçme modelinde utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme olmak üzere üç gizil değişken ile bu gizil değişkenleri oluşturan 10 gözlenen değişken bulunmaktadır. Yapılan analizin bulguları ölçme modelinin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermiştir;  $\chi^2/sd=1.62$ , CFI=.98, IFI=.98, GFI=.96, AGFI=.93, RMSEA=.052 ve SRMR=.049. Ölçme modelinin faktör yükleri .53 ile .85 arasında değişmekte olduğu ve tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme modelinin istatistiksel olarak doğrulandığı ve gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde temsil ettiği söylenebilir.

### Yapısal model

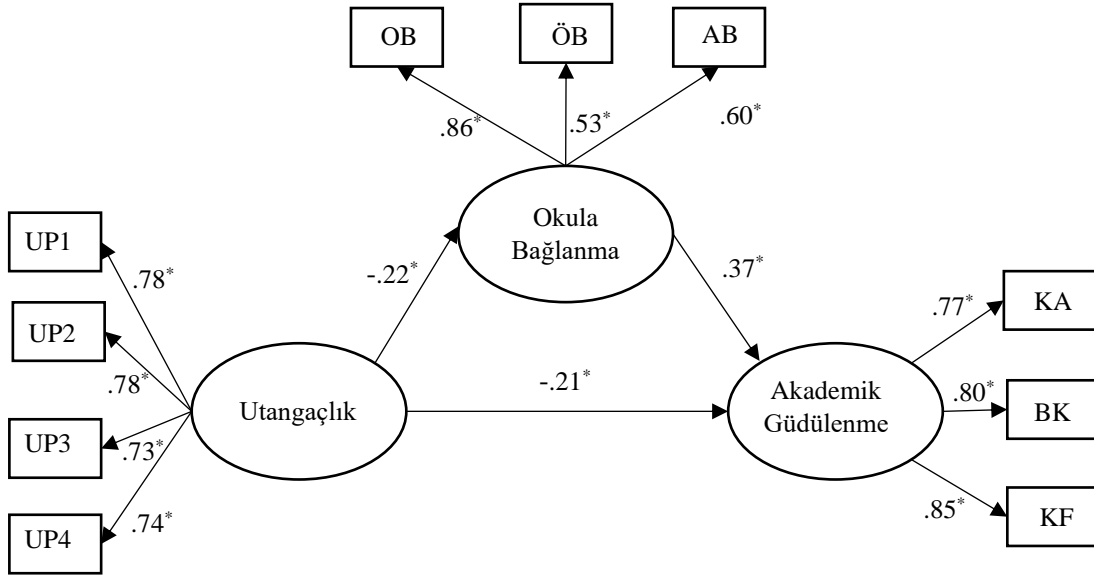
Yapısal modellerden öncelikle, utangaçlığın akademik güdülenmeyi okula bağlanmanın tam aracılığıyla yordayıp yordamadığına ilişkin model test edilmiştir. Tam aracılık modelinin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ( $\chi^2/sd=1.56$ , CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 ve SRMR=.071) bu indekslerin kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, modelde yer alan tüm yolların anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) ve yol katsayılarının -.26 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Daha sonra ise utangaçlığın akademik güdülenmeyi hem okula bağlanma aracılığıyla hem de doğrudan yordayıp yordamadığına ilişkin kısmi aracılık modeli test edilmiştir. Bu kapsamda kısmi aracı modelin tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu görülmüştür; ( $\chi^2/sd=1.44$ , CFI=.97, IFI=.97, GFI=.95, AGFI=.92, RMSEA=.05 ve SRMR=.059). Bunun yanında kısmi aracı modelde bulunan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) ve yol katsayılarının .23 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur. Araştırma kapsamında test edilen tüm modellere ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Test Edilen Modellere Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Model	$\chi^2/sd$	CFI	IFI	GFI	AGFI	RMSA	SRMR
Ölçme Modeli	1.62	.98	.98	.96	.93	.052	.049
Tam Aracı Model	1.56	.97	.97	.95	.92	.05	.071
Kısmi Aracı Model	1.44	.97	.97	.95	.92	.05	.059

Tablo 2 incelendiğinde ölçüm modelinin yanı sıra her iki yapısal modelin de kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Tam aracı ve kısmi aracı modellerden hangisinin daha tercih edilebilir olduğunu saptamak amacıyla kay-kare fark testi yapılmıştır. Kay-kare fark testinin sonuçlarına göre ( $\Delta\chi^2=7.439$ ,  $\Delta sd=1$ ,  $p<.001$ ) kısmi aracı modelde utangaçlıktan akademik güdülenmeye doğrudan çizilen yolun modele anlamlı bir katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda utangaçlık ile akademik güdülenme arasındaki ilişkide okula bağlanmanın kısmi aracı olduğu modelin daha tercih edilebilir bir model olduğuna kararına varılmıştır. Tercih edilen model ve bu modele ait yol katsayıları Şekil 1'de verilmiştir.



**Şekil 1.** Akademik Gdlenmeye İlişkin Tercih Edilen Kısmi Aracı

**Not:** \* $p < .01$ , UP= Utangaçlık parselleri, OB= Okula bağlanma, B= öğretmene bağlanma, AB= Arkadaşa bağlanma, KA=Kendini aşma, BK= Bilgiyi kullanma, KF= Keşif

### Bootstrapping işlemi

Ergenlerin utangaçlıklarının okula bağlanma aracılığıyla akademik güdülenme üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığının belirlenmesine yönelik bootstrapping işlemi yapılmıştır. Bu işlem sonucunda ulaşılan dolaylı yol katsayısı güven aralıklarının sıfırı kapsamadığı (bootstrap=  $-.084$ , %95G.A.=  $-.193$ ,  $-.011$ ) belirlendiği için utangaçlığın okula bağlanma aracılığıyla akademik güdülenmeyi yordamasındaki dolaylı etkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen tüm analizler ve bu analizlerin bulguları doğrultusunda; ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin onların utangaçlıkları ile akademik güdülenmeleri arasında kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılabılır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları oluşturulan yapısal modelin doğrulandığını göstermektedir. Buna göre, okula bağlanma utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiye kısmi aracılık etmektedir. Başka bir deyişle utangaç öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri düştüğü için akademik güdülenme düzeyleri de düşmektedir. Akademik başarı düzeyinin utangaçlıkla negatif (Hughe ve Coplan, 2010; Zhang ve diğ., 2017), akademik güdülenmeyle ise pozitif yönde (Fortier, Vallerand, Guay, 1995; Henning, 2007; Kusrkar, Ten-Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013) ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulguların utangaçlık ve akademik güdülenme arasında da negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gösteren bu araştırmanın bulgularını dolaylı olarak desteklediği düşünülebilir. Bunun yanında utangaçlığın akademik görevlerden kaçınma ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgularınca da (Bayram-zdemir, Cheah ve Coplan, 2017) bu araştırmanın bulgularının desteklediği düşünülebilir. Öyle ki akademik görevlerden kaçınmaya neden olabilen utangaçlığın kısaca akademik görevleri isteklilikle yerine getirebilme olarak ifade edilen akademik güdülenmenin düşmesine yol aması olası bir durum olarak görülebilir. Ayrıca utangaç olmayan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin yüksek oluşu da (Elliot ve Dweck, 2013; Wentzel ve diğ., 2010) bu araştırmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir.

Araştırmada okula bağlanmanın kısmi aracılık rolü çerçevesinde, utangaçlığın okula bağlanmayı negatif yönde, okula bağlanmanın da akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı söylenebilir. Utangaçlık ve okula bağlanma arasındaki ilişkiye yönelik bulgular bakımından, utangaç öğrencilerin öğretmenleri ile yakınlık kurmakta zorluk yaşamaları, okula bağlanma düzeylerinin düşük olması ve okuldan kaçınma eğiliminde olduklarını gösteren bir diğer araştırma bulgusunun (Wu ve diğ., 2015) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca utangaçlığın sosyal ilişkiler kurmakta zorluk yaşamaya ilişkin davranışsal zellikleri

(Henderson, Zimbardo ve Carducci, 2010; McCrosky ve Beatty, 1986) ile okula bağlanmanın okuldaki öğretmen ve arkadaşlar ile iyi ilişkiler kurma gibi davranışsal özellikleri (Faircloth ve Hamm, 2005) dikkate alındığında bu davranışsal özelliklerle de bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Okula bağlanmanın akademik güdülenmeyi pozitif yönde yordadığı bulgusu ele alındığında, bu bulgunun bir diğer araştırmada elde edilen okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik görevleri yerine getirmede daha istekli olduğu bulgusu (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Bunun yanında hem akademik güdülenmenin (Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Linnenbrink ve Pintrich, 2002) hem de okula bağlanmanın (Lecroy ve Krysik, 2008; Reyes ve Jason, 1993) akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olmalarının, kendi aralarındaki pozitif yönlü ilişkiyi desteklediği düşünülebilir.

### **Sonuç/Doğurgular**

Okul hayatı denilince okulun işlevi olarak ilk akla gelen her ne kadar akademik başarıyı sağlamak olsa da okulların en az akademik başarıyı sağlamak kadar önemli bir diğer işlevi de öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamalarıdır. Ancak okulun bu farklı işlevleri birbirinden ayrı işlevler olmayıp aksine birbiri ile iç içe geçmiş işlevlerdir. Nitekim öğrenciler kişisel bir problem yaşama ve sosyal ilişkilerde doyum elde edememe gibi durumlar yaşadıklarında akademik başarıları da olumsuz etkilenebilmektedir. Diğer taraftan bakıldığında da akademik başarısızlık yaşadıklarında aile ve arkadaşları ile ilişkileri bozulabilmekte ve başarısızlık duygusunu deneyimleyebilmektedirler.

Bu araştırmada ele alınan değişkenler düşünüldüğünde bireylerin kişilik özelliklerine, sosyal ilişkilerine ve akademik başarılarına ilişkin değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Araştırmada doğrulan model çerçevesinde ise utangaçlık kişilik özelliğinin öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkileri ve okul memnuniyetlerini kapsayan okula bağlanmaları aracılığıyla akademik başarıları açısından önemli bir faktör olan akademik güdülenme düzeylerini açıkladığı görülmektedir. Bu bakımdan utangaç öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltılması öğrencilerin okula bağlanmalarını artırabileceği ve böylece akademik güdülenmelerinin de artacağı düşünülmektedir. Bu bulguların yukarıda ifade edilen kişisel, sosyal ve akademik özelliklerin birbiriyle ne kadar yakından ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularından çıkartılabilecek bir diğer sonuç akademik başarı düzeyinin düşük olmasının utangaçlık ve okula bağlanamama ile ilişkili olabileceğidir. Bu nedenle okul rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanlar bireyi tanıma hizmetleri çerçevesinde utangaçlık gösterdiğini ve okula bağlanmada güçlük yaşadığını belirlediği öğrenciler için çeşitli rehberlik etkinlikleri ve psiko-eğitim programları düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler utangaçlıklarını yenmelerinin yanı sıra sosyal becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını geliştirme fırsatını da yakalayabilirler.

Utangaçlık kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ifade etmede güçlük yaşamayla ilgiliyken (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1998) atılganlık ise başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını da dikkate kendi ilgi ve ihtiyaçlarını yapıcı bir biçimde ifade etmeyle ilgilidir (Alberti ve Emmons, 1998). Bu bakımdan okul psikolojik danışmanları öğrencileri için atılganlık eğitimi programları geliştirerek ya da etkililiği kanıtlanmış atılganlık eğitimi programlarından (örneğin; Göktürk, 2009; Yatağan, 2005) yararlanarak öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

### **Sınırlılıklar ve öneriler**

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çerçevede, araştırmanın ortaokul öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirildiği için sonuçların genellenebilirliğinin bu gelişim döneminde ergenlerle sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri gibi farklı akademik düzeylerde eğitim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilecek yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra araştırmanın verileri kendini anlatmaya dayalı ölçme araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu nedenle konu hakkında alanyazına yeni bilimsel bilgilerin sağlanması açısından farklı veri toplama yöntemlerinin (görüşme, öğretmen ve akran değerlendirmesi vb.) kullanıldığını yeni araştırmalar gerçekleştirilmesi yararlı olabilir. Sonuç olarak farklı eğitim kademelerindeki öğrenci grupları ile farklı araştırma yöntemlerini kullanılacağı yeni araştırmaların utangaçlık, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahmed, W., & Saeed, A. (2015). The effects of shyness at high school level in teaching and learning process. *International Journal of Research in Social Sciences*, 5(3), 308-324.
- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1998). *Atılganlık hakkınızı kullanın* (çev. S. Kaplan). Ankara: HYB Yayınları.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Bayram-Özdemir, S., Cheah, C. S., & Coplan, R. J. (2017). Processes and conditions underlying the link between shyness and school adjustment among Turkish children. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 218-236.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Crozier, W. R., & Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on children's test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 317-328.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 85-94.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Publications.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: do schools and families make a difference?. *Journal of Adolescence*, 45, 174-182.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1220-1233.
- Faircloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Göktürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17-24.
- Guzman, L., Goto, S. G., & Wei, K. (2016). Self-control depletion in predominantly white institutions: intra and intergroup variability in the relations among stigma sensitivity, mental health, and academic motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(9), 754-780.
- Henderson, L., Zimbardo, P., & Carducci, B. (2010). Shyness. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Henning, M. (2007). *Students' Motivation to Learn, Academic Achievement, and Academic Advising*. Yayınlanmamış doktora tezi, AUT University, New Zealand.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213.
- Komarraju, M., Karau, S. J. & Shemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kusurkar, R. A., Ten-Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- LeCroy, C. W., & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools*, 30(4), 197-209.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Mc Whirter, J. & Voltan-Acar, N. (1998). *Çocukla İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- McCroskey, J. C., & Beatty, M. J. (1986). Oral communication apprehension. In *Shyness* (pp. 279-293). Boston: Springer.
- Mouton, S. G., Jacqueline H., Robert H. M., & Juanita C. (1996). School attachment: perspectives of low attached high school students. *Educational Psychology* 16(3), 297-304.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). Enhancing the academic development of shy children: a test of the efficacy of insights. *School Psychology Review*, 43(3), 239-259.
- Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). *Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology*. Paper presented at the Annual ATEE conference. October 21-25, Slovenia.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(1), 57-71.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Satici, S. A. (2018). Facebook addiction and subjective well-being: A study of the mediating role of shyness and loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schröder, J., Berger, T., Meyer, B., Lutz, W., Späth, C., Michel, P., ... & Moritz, S. (2018). Impact and change of attitudes toward Internet interventions within a randomized controlled trial on individuals with depression symptoms. *Depression and Anxiety*, 35(5), 421-430.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W., & Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.
- Ullman, J. B. (2001). *Structural equation modeling*. (Ed.) B. G. Tabachnick ve L. S. Fidel, In *Using multivariate statistics* (ss. 653-771).
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: examining the moderating effect of gender and teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 26(2), 149-166.
- Yatağan, T. (2005). *Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, L., Eggum-Wilkens, N. D., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2017). Children's shyness, peer acceptance, and academic achievement in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(4), 458-484.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Rifat KAYIŞ  
arkayis@kastamonu.edu.tr

Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI  
sasatici@artvin.edu.tr