

Okula Bağlılığın Motivasyona Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolü

The Moderation Role of Social and Emotional Learning on the Effect of School Engagement on Motivation

Sinan OKUR^[1] Fikriye Nur DANACI^[2] Tarık TOTAN^[3]

Başvuru Tarihi: 6 Nisan 2022

ÖZ

Kabul Tarihi: 24 Haziran 2022

Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri de okul ortamında desteklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli düzeyde etkilemektedir. Öğrencilerin okula bağlılığını artırmada tüm öğretmenlere olduğu gibi okul psikolojik danışmanlarına da önemli bir rol düşmektedir. Bu çalışmada ergenlerde okula bağlılığın öğrenci motivasyonuna nasıl bir etkisinin olduğuyla bu etkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 303 ergen [146 kız (%48.2) ve 157 erkek (%51.8)] katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okula Bağlılık Ölçeği, Eğitimde Motivasyon Ölçeği, Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okula bağlılık arttıkça öğrenci motivasyonu da artmaktadır. Okul bağlılığının motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırma sonuçlarına göre okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişkinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerde daha güçlü olduğuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okula bağlılık, motivasyon, sosyal ve duygusal öğrenme, düzenleyicilik etkisi

Received Date: 6 April 2022

ABSTRACT

Accepted Date: 24 June 2022

In addition to the academic development of the students, their social, emotional and physical developments are also supported in the school environment. For this reason, students' levels of school engagement significantly affect their academic, social and emotional development. School psychological counselors have an important role to play in increasing students' school engagement, as well as all teachers. In this study, it was aimed to examine the moderation effect of social and emotional learning relationship between school engagement and student motivation on adolescent. 303 adolescents [146 female (48.2%) and 157 male (51.8%)] were participated in the study. The School Engagement Scale, The Educational Motivation Scale, The Social and Emotional Learning Scale and the personal information form were used as data collection tools in the study. As a result of the research, when school engagement level increases, student motivation level also increases. The moderator effect of social and emotional learning on the relationships between school engagement and motivation was statistically significant. According to the results of the research, it was found that the relationship between school engagement and motivation was stronger in students with low social-emotional learning levels. All the findings were discussed in the light of the literature.

Keywords: school engagement, motivation, social and emotional learning, moderation effect

Atıf Cite Okur, S., Danacı, F. N., & Totan, T. (2022). Okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolü. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 334-352. <https://doi.org/10.47793/hp.1113429>

^[1] Öğr. Gör. | Milli Savunma Üniversitesi | Hava Harp Okulu | Eğitim Bilimleri Bölümü | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-3439-5907 | sokur@hho.msu.edu.tr

^[2] Yüksek Lisans Öğrencisi | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | Aydın | Türkiye | ORCID: 0000-0002-8911-0307

^[3] Prof. Dr. | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | Eğitim Fakültesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Aydın | Türkiye | ORCID: 0000-0001-8859-3338

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanlığının önemli görevleri arasında öğrenci motivasyonunu artırmak ve okulda öğrenci devamlılığını sağlamak yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin okula bağlılıklarını motivasyon ile birlikte akademik başarısını yükselten boyutlar arasında değerlendirmektedir (Scales, 2005). Okula bağlılık; öğrencilerin ders veya ders dışı etkinliklere katılımları, okula yönelik duygusal tepkileri ve öğrenmeye yönelik yatırımları olarak tanımlanmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Yapılan bir araştırmada Finn (1989), öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını ve okulla özdeşleşmelerini okula bağlılık olarak tanımlamaktadır. Bağlılık, öğrencilerin okul müfredatına katılımlarını sağlayan tutumlarını ve davranışlarını içermektedir (Mosher ve MacGowan, 1985). Finn ve Rock (1997) okula bağlılığı okul terk önleme çalışmalarının veya risk altındaki öğrenciler için uygulanması planlanan müdahalelerin önemli bir parçası olarak ifade etmektedir. Libbey (2004) okula bağlılığı öğrencilerin okulla ilişkisini açıklayan bir yapı olarak ele almaktadır. Okula bağlılık, ilgili alanyazında çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından davranışsal ve duyuşsal olmak üzere iki boyutlu (Finn, 1989), davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu (Fredricks ve diğerleri, 2004; Jimerson ve diğerleri, 2003) ya da akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört boyutlu (Appleton ve diğerleri, 2006) olarak kavramsallaştırıldığı alanyazında raporlanmıştır.

Okula bağlılığın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Chase ve diğerleri, 2014; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn ve Rock, 1997), öz yeterlilik algıları ile ilişkili olduğu (Erdoğan ve Yüzbaş 2018), sağlık riski davranışlarını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu (Dolzan ve diğerleri, 2015) alanyazında açıklanmıştır. Düşük düzeyde bağlılıkların ise, okul terki olasılıklarını artırdığı bildirilmiştir (Wang ve Fredricks, 2015). Akademik başarı ve okul terki gibi pek çok değişkenle ilişkili olmasının okula bağlılığın önemini arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırmanın önemli olduğu kadar onların motivasyonlarını da arttırmanın okul psikolojik danışmanlığı için önemli olduğu değerlendirilmektedir. Ancak okula bağlılık değişkeninde olduğu gibi öğrenci motivasyonunun da tanımsal birliği bulunmamakta ve öğrencilerin özgeçmişleri ile sınıfla, okulla ve toplumla ilgili faktörlerden oluşan dış faktörleri içeren referans çerçevesi (Viau, 2015) tam olarak anlaşılabilir değildir.

Motivasyon; kelime anlamıyla bireylerin ihtiyaçlarını, bu ihtiyaçlardan doğan taleplerini ve bireyin davranışlarının nedenini açıklarken kullanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, bireylerin her davranışının altında bir motivasyon kaynağı olduğundan söz edilmektedir (Seker, 2015). Alanyazında motivasyon, bireylerin davranışlarını başlatan ve davranışın sürdürülmesini sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2015). Öncül (2000) ise, motivasyonu bir güdülenme olarak açıklamakta ve bu güdünün bireyi bir amaca yönelttiğini ifade etmektedir.

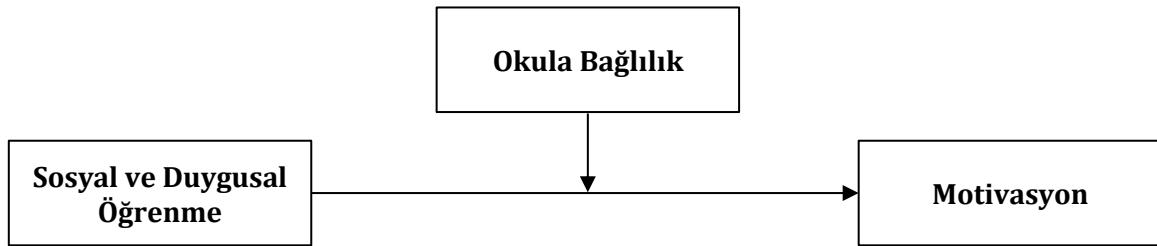
Alanyazında bireylerin herhangi bir konuda harekete geçmesini sağlayan neden olarak ifade edilen motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki kaynaktan oluşmaktadır (Kaluç, 2021). Dışsal motivasyonda, davranış bir sonuç için gerçekleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, birey bir davranışı, davranıştan ziyade davranışın sonuçları için sergilemektedir. İçsel motivasyon ise, bireyin ilgi duyduğu alana yönelik dış faktörlerden etkilenmeden harekete geçmesi olarak açıklanmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007).

Motivasyon kavramı özellikle eğitim alanında sıklıkla ele alınmaktadır. Eğitimde motivasyonun ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, okuldaki öğrenciler için istenilen davranışa ulaşılmasında en belirleyici güç kaynağının motivasyon olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Öğrencilerin okul içinde yaşadıkları sıkıntıların birçoğunda motivasyon eksikliğinin rol oynadığı yapılan araştırmalarda raporlanmıştır (Goodenow ve Grady, 1993). Bu alanda yapılan diğer bir çalışmada, bireylerin motive edilmelerinin akademik olarak aktif katılımı artırdığı ve eğitim yaşamına olumlu yansıdığı görülmektedir (Rigby ve diğerleri, 1992). Bahsi geçen çalışmalardan yola çıkarak, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasının da motivasyonlarını artırabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu düşüncüyü destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Cemalcılar (2010) tarafından yapılan çalışmada, okula bağlanma seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha motive oldukları belirlenmiştir. Yine benzer şekilde Özdemir'in (2015) araştırmasında öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile akademik motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yurtdışı alanyazında da öğrencilerin okula ilişkin duygularının, düşüncelerinin ve okula aidiyet hissetmelerinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Long ve diğerleri, 2007). Duchesne ve Larose (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, okul ortamında kendisini güvende hisseden ergenlerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları raporlanmıştır. Tüm bu çalışmalar, bireylerin eğitim hayatındaki motivasyonunu belirleyen farklı parametrelerin olduğunu ve bu parametreler arasında en önemlilerinden birisinin okula bağlılık olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okullarda önemli olduğu düşünülen bir diğer kavram ise sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) kavramıdır. SDÖ, kişilere yaşamlarının sosyal ve duygusal yönlerini tanımalarını, düzenlemelerini ve ifade etmelerini öğretmek onların yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yönetebilmelerine sağlamaktadır (Norris, 2003). SDÖ bireylerin sağlıklı kişilik geliştirebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi, başkalarına karşı empati gösterebilmesi, çevredeki insanlarla destekleyici ilişkiler kurabilmesi ve sorumlu bir şekilde kararlar alabilmesi için bilgi, beceri ve tutumları kazandırdığı ve kullandığı bir süreç olarak açıklanmaktadır (CASEL, 2020). Okullar çocuklara ulaşabilmektedir ve çocukları sorumlu ve faydalı vatandaşlar olmaları için eğitmeleri beklenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi desteklemek için en uygun ortamlar okullardır (Zins ve diğerleri,

2007). SDÖ becerileri, tutum, davranış ve biliş oluşturarak sağlıklı sosyal ilişkileri, kişisel iyi oluşu ve akademik başarıyı desteklemek için planlanmıştır (Norris, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme okul ve yaşamla ilgili pek çok önemli kazanımı desteklemektedir. Zins ve diğerleri (2007) kanıta dayalı sosyal ve duygusal öğrenme programlarının okullarda güven ve iş birliği oluşturduğunu, olumlu davranışların oluşması için fırsatlar yarattığını, riskli davranışları azalttığını ve daha yüksek akademik performans ile okul ve yaşamda başarı sağlandığını belirtmektedir. Tüm bu istedik kazanımlar oluşmasında öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki becerileri ve sorumlu bir şekilde karar verme temelinde sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin öğretilmesi sağlanmakla birlikte tüm bu kolaylaştırıcı unsurlar öğrencilerin okula daha fazla ilişki kurmalarını ve okul bağlılığı geliştirmelerini sağlamaktadır (CASEL, 2020). Araştırmalar SDÖ temelli programların sosyal-duygusal yeterlilikler ve benlik ile diğer okul hakkındaki tutumlar üzerinde önemli olumlu etkiler sağladığını göstermektedir (Durlak ve diğerleri, 2011). Bir araştırmada öğrenci ve okul düzeyinde sosyal ve duygusal yeterlilik öğretiminin bilişsel ve davranışsal bağlılık ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Yang ve diğerleri, 2018). Başka bir araştırmada ise, okula bağlılığın SDÖ becerileri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır (Karamanlı-Gül, 2019). Tüm bu bulgular, okula bağlılığın artırılmasında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin etkisi olabileceğini kanıtlamaktadır.

Scales (2005) okul bağlılığını ve motivasyonu ortaokul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının temel gelişimsel ihtiyaçları olarak kabul etmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmenin okullarda motivasyon, sorumluluk, bağlılık, katılım, devamlılık, çalışma alışkanlığı ve başarılı okul performansı gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Zins ve diğerleri, 2007). Tüm bu nedenlerden hareketle, öğrencilerin okula bağlılıklarının motivasyon düzeyine olan olumlu etkisinde sosyal ve duygusal öğrenme becerisinin düzenleyici rolü olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak, lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen model Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Okula Bağlılık ile Motivasyon Arasındaki İlişkide Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolüne İlişkin Önerilen Kavramsal Model

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisinin incelendiği ilişkiisel tarama modeline dayanan betimsel bir araştırmadır. Bu model, değişkenlerin birbirleri ile aralarında olan ilişkiyi ve etkiyi tahmin etmek amacıyla kullanılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Araştırmanın bağımsız (yordayan) değişkeni okula bağlılık, bağımlı (yordanan) değişkeni motivasyon ve moderatör (düzenleyici) değişkeni ise sosyal ve duygusal öğrenmedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları lisede eğitim görmekte olan öğrencilerdir. Araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, zaman ve ekonomiklik açısından araştırmacının en rahat uygulama yapabileceği yöntem olarak açıklanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu öğrencilerin 146'sı kadın öğrenci (%48.2) ve 157'si erkek öğrenci (%51.8) olmak üzere toplam 303 kişidir. Katılımcıların yaşlarının 13 ile 17 arasında olduğu ve yaş ortalamalarının 15 yaş 7 ay olduğu belirlenmiştir. Araştırma verileri toplandığı dönemde 115 öğrenci 9. sınıfta (%38), 107 öğrenci 10. sınıfta (%35.3) ve 81 öğrenci 11. sınıfta (%26.7) eğitim görmektedir. Son olarak çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde öğrencilerin 6'sı köyde (%2), 5'i kasabada (%1.7), 43'ü şehirde (%14.2) ve 249'u büyükşehirde (%82.1) yaşadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formun amacı katılımcıların demografik bilgilerini betimlemektir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yaşadığı yer ile ilgili bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır.

Okula Bağlılık Ölçeği. Bu ölçek, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne ise Çengel ve diğerleri (2017) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte bulunan toplam 19 maddenin üçü ters maddedir ve 5'li dereceleme olarak puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan ters maddeler çevrildikten sonra toplam puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar okula bağlılık seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde üç alt boyuta sahip olduğu ve bu alt boyutların sırasıyla "Davranışsal", "Duyuşsal" ve "Bilişsel" olarak adlandırıldığı görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de ölçeğin uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=618.90$, $sd=49$, $\chi^2/sd=4.15$, $CFI=.96$, $SRMR=.05$). Aynı zamanda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olan bu ölçek güvenilirdir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlığı .77 olarak hesaplanmıştır.

Eğitimde Motivasyon Ölçeği. Öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek için Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilen bu ölçeği Kara (2008) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin toplamda 12 maddesi bulunmaktadır ve 5'li dereceleme şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek dört faktörlü bir yapıya sahiptir ve her alt boyutta üçer madde bulunmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla "Özdeşleşmiş dışsal motivasyon", "İçe yansıtılmış dışsal motivasyon", "İçsel motivasyon" ve "Motivasyonsuzluk" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin faktör analizleri sonucunda sağlandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlık analizi .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin toplamı için iç tutarlılık değeri .61 olarak raporlanmıştır.

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği. Katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Totan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 23 maddesi bulunan ölçek, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla "Öz farkındalık", "Sosyal farkındalık", "Öz-yönetim", "İlişki kurma becerileri" ve "Sorumlu bir şekilde karar verme" olarak açıklanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu alt boyutlar toplam varyansın %48'ini açıklamaktadır. 5'li dereceleme şeklinde puanlanan ölçekten alınan puanların yüksek olması, katılımcıların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olduğu anlamı taşımaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da model ile veri arasında uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2= 16.50$, $\chi^2/sd= 3.3$, GFI= 0.99, AGFI= .97, RMR= .003, SRMR= .003). Son olarak ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin toplamında iç tutarlık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada yer alan değişkenleri kullanmak amacıyla ölçek sahipleri ile iletişim kurulmuş ve ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak İzmir ili Bornova ilçesindeki üç farklı lisede eğitim gören öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Form uygulanmadan önce öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılımın olduğu ifade edilmiş ve gizlilik ilkesinden bahsedilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden veriler yaklaşık 10 ile 15 dakika arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada analizlere geçmeden önce verilerin ön hazırlığı yapılmıştır. İlk olarak kayıp veri ve uç değerlere bakılmıştır. Bu kapsamda %5'ten fazla soruyu yanıtlamayan ölçümler kayıp veri olarak değerlendirilerek veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanarak 0.001 anlamlılık düzeyinde (Büyüköztürk, 2016) uç değer ölçümleri veri setinden atılmıştır. Ardından çoklu bağıntı ve doğrusallık varsayımları için yapılan incelemede çoklu

bağıntı sorunu olmadığı ve doğrusallığın sağlandığı saptanmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından veri analizine geçilmiştir. Araştırmada yapılan analizler SPSS ve Jamovi istatistik paket programları ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde ilk olarak her değişken için betimsel istatistikler ve iç tutarlık değerleri raporlanmış, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen hipotezleri test etmek için bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide düzenleyici değişkenin etkisi incelenmiştir.

Etik Onay

Araştırmanın verileri 2020 yılının öncesinde toplandığı için herhangi bir etik kurul izni bulunmamaktadır. Bu çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerde belirtilen tüm etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri toplanırken çalışma grubundan katılım onamı alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın gözlenen değişkenleri olarak okula bağlılık, motivasyon ve sosyal ve duygusal öğrenmeye ait ölçümlerde değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca okula bağlılık, sosyal ve duygusal öğrenme ve motivasyon değişkenlerinde cinsiyete dayalı farklılıkların var olup olmadığına yönelik analizler yürütülmüştür. Bu analizler öncesinde normallik varsayımı incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov analizleri istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte ($p \leq .05$) değişkenlere ait histogram grafiklerinin normal dağılıma yakın dağılım göstermesi, çarpıklık (Okula bağlılık $-.238$, Sosyal ve duygusal öğrenme $-.721$, Motivasyon $.078$) ve basıklık (Okula bağlılık $.330$, Sosyal ve duygusal öğrenme $.489$, Motivasyon $.832$) katsayılarının ± 1 aralığında olması nedenleriyle (Morgan ve diğerleri, 2020) parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilerek analizlere devam edilmiştir.

Tablo 1

Gözlenen değişkenlerin ortalama, standart sapma, ikili ilişkileri ve iç tutarlılıkları

	Okula bağlılık (X)	Sosyal ve duygusal öğrenme (W)	Kız (n= 146)		Erkek (n= 157)		t
			Ort.	s.d.	Ort.	s.d.	
Okula bağlılık (X)			56.14	12.04	55.59	12.14	.401
Sosyal ve duygusal öğrenme (W)	0.67*		86.64	13.89	86.57	11.91	.052
Motivasyon (Y)	0.61*	0.59*	33.20	8.49	34.22	9.03	1.015

* $p \leq .01$

İkili ilişkilerin incelendiği korelasyon analizleri sonucunda motivasyon, sosyal ve duygusal öğrenme ile okula bağlılık değişkenleri arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre korelasyon analizleri kadın ve erkekler için ayrı olarak da yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre motivasyonun sosyal ve duygusal öğrenme ($r_{kadın} = .68$;

$r_{erkek} = .51$) ve okula bağlılıkla ($r_{kadın} = .64$; $r_{erkek} = .59$) her iki cinsiyet düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır ($p \leq .01$). Araştırma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yürütülen bağımsız örneklem için t -testi analizleri sonucunda motivasyon ($t_{301} = .401$, $p = .688$), sosyal ve duygusal öğrenme ($t_{301} = .052$, $p = .959$) ve okula bağlılık ($t_{301} = 1.015$, $p = .311$) değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ilerleyen analizlerinde okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkisi düzenleyicilik testi tahminleri ile incelenmiştir.

Tablo 2*Düzenleyicilik testi tahminleri*

	Tahmin	s.h.	%95 Güven aralığı		Z	p
			Alt	Üst		
Okula bağlılık	0.29	0.05	0.189	0.387	5.80	< .001*
Sosyal ve duygusal öğrenme	0.18	0.05	0.085	0.282	3.63	< .001*
Okula bağlılık × Sosyal ve duygusal öğrenme	-0.01	0.01	-0.009	-0.001	-2.21	< .028**

* $p \leq .01$, ** $p \leq .05$

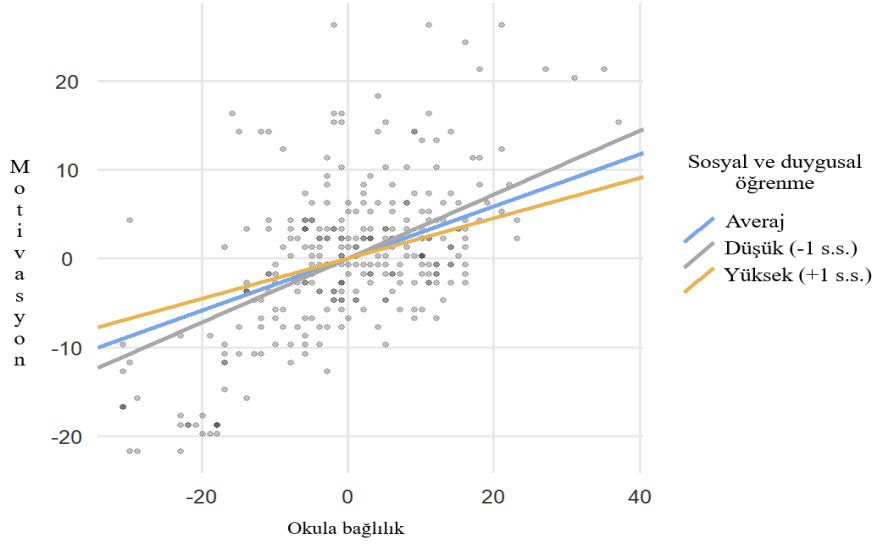
Düzenleyicilik tahminleri analizleri sonucunda okula bağlılığın motivasyona olan etkisinde sosyal ve duygusal öğrenmenin istatistiksel olarak düzenleyicilik etkisinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlılık ($b = 0.29$, s.h. = .05) ile sosyal ve duygusal öğrenme ($b = 0.18$, s.h. = .05) motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır. Okula bağlılık × Sosyal ve duygusal öğrenmeye ait etkileşim analizi sonuçları da istatistiksel olarak anlamlıdır ($b = -.01$, s.h. = .01). Bu analizlere ait tahmin değerleri 5.000 örneklem için yürütülen Bootstrapping sonucunda oluşturulan %95 güven aralıkları arasındadır. Bu analizler sonucunda anlamlı bulunan etkileşimin hangi sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerinde var olduğunu belirlemek amacıyla düzenleyicilik testi basit eğim tahminleri incelenmiştir.

Tablo 3*Düzenleyicilik testi basit eğim tahminleri*

	Tahmin	s.h.	%95 Güven aralığı		Z	p
			Alt	Üst		
Averaj	0.293	0.051	0.183	0.392	5.78	< .001
Düşük (-1 s.s.)	0.358	0.058	0.251	0.473	6.18	< .001
Yüksek (+1 s.s.)	0.227	0.060	0.096	0.336	3.80	< .001

Yordayıcı olarak okula bağlılığın bağımlı değişken olan motivasyon üzerindeki etkisini sosyal ve duygusal öğrenmenin farklı düzeylerinde düzenleyici etkisine yönelik basit eğim tahminlerine göre averaj grupta yer alan ($b = 0.29$, s.h. = 0.05), 1 standart sapma altında kalan

düşük grupta ($b= 0.36$, $s.h.= 0.06$) ve 1 standart sapma üstünde kalan yüksek grupta ($b= 0.23$, $s.h.= 0.06$) düzenleyicilik testine ait basit eğim tahminleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlılığın eğim grafiği üzerinde gösterimi aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyicilik Etkisine Yönelik Basit Eğim Grafiği

Şekil 2'de görülen sosyal ve duygusal öğrenme düzeylerindeki kesişim düzenleyicilik etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Basit eğim grafiğindeki örüntüye göre okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişkinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilerde daha güçlü olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okula bağlılık öğrencilerin akademik hayatlarına devam etmelerini sağlayan güçlü bir değişkendir. Bu sebeple okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde temel çalışmalar arasında yer almaktadır (Scales, 2005). Bu sebeple okul psikolojik danışmanlığındaki hizmetlerin niteliğini artırmada okula bağlılığının etkilediği öğrenci davranışlarının incelenmesi önemlidir. Bu öğrenci davranışlarından birisi, araştırmanın bağımlı değişkeni olan motivasyondur. Okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki hem yurt içi hem yurt dışı alanyazında nedensellik düzeyinde karşılıklı olarak inceleme konusu olmuştur (Gündoğdu ve Asan, 2019; Saeed ve Zyngier, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Wang ve Eccles, 2013). Bu değişkenlerin incelendiği ilk çalışmalar arasında yer alan çalışmada öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonuna ve bağlılığa olan etkisi kavramsal bir model ile incelemiştir (Skinner ve Belmont, 1993). İlgili kavramsal modelde motivasyonel değişkenlerin okula bağlılığı olumlu yönde etkileyen değişkenler olarak ele alınması söz konusudur. Wang ve Eccles (2013) ise araştırmasında akademik motivasyonun okula bağlılığı artırdığı sonucuna varmıştır. Motivasyonel inançların okul ortamı algıları ile okul bağlılığı arasındaki aracı etkisini gösteren yol modelinin incelendiği çalışmada motivasyonel inançlar

olarak akademik öz-kavramın ve öznel görev değerinin davranışsal, duygusal ve bilişsel okul bağlılığını olumlu yönde etkilediği raporlanmıştır. Ancak Gündoğdu ve Asan (2019), okula bağlılığı akademik motivasyonu etkileyen bir değişken olarak ele almıştır. Araştırma modeline göre öğrencilerin üniversitelerinden aldıkları servis kalitesi onların okula bağlılık düzeyini artırmaktadır. Araştırma sonucunda üniversite servis kalitesinde fiziksel kaynaklar ve destek servisleri dışında kalan değişkenlerin okula bağlılığı etkilediği, bunun da akademik motivasyonun artışını desteklediği rapor edilmiştir. Okula bağlılığının motivasyonu artıran bir faktör olarak ele alınması Viau'nun (2015) motivasyona yönelik oluşturduğu referans çerçevesiyle de uyumludur. Bu referans çerçevesinde motivasyon, sınıf ve okulla ilgili faktörlerden etkilenmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgunun alanyazında benzer araştırma sonuçlarıyla da (Gündoğdu ve Asan, 2019; Saeed ve Zyngier, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Wang ve Eccles, 2013) desteklendiği söylenebilir.

Okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkide sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin düzenleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Şekil 2'deki saçılım grafiğinde de belirtildiği gibi, eğrilerin kesişmesi sosyal ve duygusal öğrenmenin düzenleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme düzeyinin artması, okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkinin gücü ve şiddetini değiştirmektedir. Okula bağlılık arttıkça motivasyon artış eğilimi göstermekle birlikte bu durum sosyal ve duygusal öğrenmesi düşük olan öğrencilerde sosyal ve duygusal öğrenmesi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla düzenleyici etki gösterdiği düşünülebilir. Bunun dışında, düşük sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi olan öğrencilerde okula bağlılığın motivasyona olan etkisi daha çok ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle okula bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki düşük sosyal ve duygusal öğrenmeye sahip öğrencilerde daha güçlüdür. Bu durum onların okula bağlanmaya yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları yönünde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, düşük sosyal ve duygusal öğrenmeye sahip öğrencilerin okul ortamında okula olan bağlılıklarını arttırmak için motivasyon desteğine sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın cinsiyete göre motivasyon, okula bağlılık, sosyal ve duygusal öğrenme değişkenlerinin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Meece ve diğerleri (2006) motivasyonu açıklayan yüklem, beklenti-değer, öz-yeterlik ve başarı hedef yönelimli kuramların kız ve erkek arasındaki olası farklılıklarının nedeni cinsiyet stereotiplerine bağlamaktadır. Ayrıca araştırmacılar gelişimsel çalışmaların motivasyonda cinsiyete dayalı değişimin okul yaşamının erken dönemlerinde okuma ve dili kullanma becerilerinde ortaya çıktığını ve bunun ev ile okul çevresi tarafından gelişen bir örüntü olduğunu vurgulamaktadır. Her ne kadar erkek ve kız öğrenciler arasında matematik, dili kullanma becerisi ve spor faaliyetlerinde geçmiş yıllarda

farklılıklar olduğunu belirleye araştırmalar olsa da Greeve ve DeBacker (2004) okul ortamında cinsiyet farklılığına ilişkin bir model ortaya koymanın güç olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde araştırma sonucunda motivasyon değişkeninde cinsiyet farklılığının olmadığı belirlemek günümüzdeki eğitsel ve gelişimsel değişimlere dayandırılabilir. Sosyal ve duygusal öğrenmede (Ağırkan, 2021; Aksoy, 2020) cinsiyete göre farklılık belirlenmesi de daha önceki alan yazınla tutarlıdır. Ancak alanyazında sosyal duygusal öğrenme becerileri kızlara da erkeklerle oranla daha yüksek olduğunu yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Durualp, 2014; Kabakçı ve Totan, 2013). Bu çalışmada sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi kızlarda erkeklere oranla biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak marjinal red düzeyinde kalmıştır.

Bu çalışmadaki bulguları yorumlarken bazı sınırlılıklar da göz ardı edilmemelidir. Bunlardan ilki, araştırma verilerinin öz bildirim ölçek araçları ile toplanmasıdır. Her ne kadar gönüllü bireylerden veriler toplanmış olsa da katılımcılar sosyal beğenirlik hatası yapabilir ve ölçek maddelerine yanlı cevaplar verebilir. Bu yüzden, gelecekte yapılacak araştırmalarda öz bildirim dayalı ölçek araçları kullanmak yerine nitel araştırma deseni kullanılabilir. Bunun dışında, ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise, araştırma modelinin kesitsel doğası nedeniyle neden-sonuç ilişkisinin net kurulamamasıdır. Bu yüzden gelecekteki araştırmalarda boylamsal ya da deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak, uygun/kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılması bu çalışmada bir sınırlılıktır. Daha sonraki çalışmalarda farklı örnekleme yöntemleri kullanılarak katılımcılar belirlenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle psikolojik danışmanlara bazı öneriler sunulabilir. Bu önerilerden ilki, okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar öğrencilerin okula bağlılığını ve motivasyonunu artırmaktan sorumludur. Öğrenci kişilik hizmetlerinin temel unsuru okul rehberlik hizmetleridir. Bu yüzden özellikle sosyal ve duygusal öğrenme temelli programlar ile öğrencilerin becerileri geliştirilebilir. Öğrencilere, ailelerine ve okuldaki diğer öğretmenlere yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının faydalı olabileceği değerlendirilmektedir. Okulda öğrencinin ilgi ve dikkatini çeken etkinliklere ağırlık verilmesinin de okula bağlılığı artırabileceği düşünülmektedir. Öz-yönetim, öz-farkındalık ve sorumlu bir şekilde karar verme becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin okula bağlılık ve motivasyon düzeyini yükseltebilir (Elias ve diğerleri, 1997). Son olarak ilerleyen çalışmalarda bu konuda farklı kültürlerden de veriler toplanarak kültürlerarası bir çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmenin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417-430. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.02.002>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: an International Review*, 59(2), 243-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2005). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs*, Illinois Edition.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework: what are the core competence areas and where are they promoted?*
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363966>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.
- Erdoğan, M. Y., ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(3), 205-227.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026608.50611.b4>
- Gül, K. C. (2019). Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gündoğdu, F. K., & Asan, U. (2019). *Measuring the Impact of University Service Quality on Academic Motivation and University Engagement of Students*. In *Industrial Engineering in the Big Data Era* (pp. 321-334). Springer, Cham.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61
- Kaluç, F. B. (2021). *Okulda motivasyon*. M. Öztürk (Ed.). Okulda değişim içinde (s. 82-91). TDE Yayınları. <https://doi.org/10.51448/tdk.001>
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademe Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education*, 42, 196-222. <https://doi.org/10.1177/0042085907300447>
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.005>

- Morgan, G.A., Barrett, K.C., Leech, N.L., & Gloeckner, G.W. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics. Use and interpretation* (6. Baskı). Routledge.
- Mosher, R., & McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Research and Development Center.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a Social and Emotional Learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. MEB Yayınları.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- R Core Team (2019). *R: a Language and environment for statistical computing*. (Version 3.6) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/>.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic - extrinsic dichotomy, self - determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185. <https://doi.org/10.1007/BF00991650>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Scales, P. C. (2005). Developmental assets and the middle school counselor. *Professional School Counseling*, 9(2), 104-111.
- Seker, S. E. (2015). *Motivasyon teorisi*. YBS Ansiklopedi, 2, 22-23.
- Simons Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. (G. Yüksel, Çev.). (10. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- The Jamovi Project (2022). *Jamovi*. (Version 2.2.5) [Computer Software]. 18.01.2022 tarihinde <https://www.jamovi.org> adresinden alınmıştır.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.393209>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Viau, R. (2015). *Okullarda motivasyon. Okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Y. Budak). Anı Yayıncılık.

- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School engagement is defined as students' participation in class or extracurricular activities, their emotional reactions to school, and their investment in learning (Fredricks et al., 2004). School engagement is expressed in the literature as a concept that is considered necessary for the development of students in many ways (Chase et al., 2014). It is considered that increasing the motivation of students as well as increasing their level of school engagement is important for school psychological counseling. Motivation, which is expressed as the reason that enables individuals to take action on any issue in the literature, consists of two sources, internal and external (Kaluç, 2021). It has been reported in studies that lack of motivation plays a role in many of the problems that students experience in school (Goodenow & Grady, 1993). Other studies supporting this idea have also been found in the domestic and international literature (Cemalçılar, 2010; Duchesne & Larose, 2007). All these studies prove that there are different parameters that determine the motivation of individuals in education life and that one of the most important of these parameters is school engagement.

Schools are the most suitable environments to support students' social, emotional and academic development (Zins et al., 2007). Social and emotional learning is explained as a process in which individuals acquire and use knowledge, skills and attitudes so that they can develop a healthy personality, control their emotions, achieve determined goals, show empathy towards others, establish supportive relationships with people around them, and make responsible decisions (CASEL, 2020). Social and emotional learning has a positive effect on variables such as motivation, responsibility, commitment, participation, continuity, study habits and successful school performance in schools (Zins et al., 2007). Based on all these reasons, it is thought that social and emotional learning skills may have a regulatory role in the positive effect of students' school engagement on their motivation level.

Method

This study is a descriptive research based on the relational screening model in which the moderator effect of social and emotional learning on the relationship between school engagement and motivation is examined. The participants of the research are 303 students who are studying at high school. The research data were collected using the School Engagement Scale, the Educational Motivation Scale, the Social and Emotional Learning Scale, and the Personal Information Form. In the data analysis of the research, firstly, descriptive statistics and internal consistency values were reported for each variable, and the Pearson product-moment correlation coefficient was calculated. Then, in order to test the hypotheses determined in line with the

purpose of the research, the effect of the moderator variable on the relationship between the independent variable and the dependent variable was examined.

Results

For the variables of the research, the assumption of normality was first examined and it was determined that normality was ensured and it was decided to use parametric techniques. ($p \leq .05$). As a result of the correlation analyzes in which the bilateral relations were examined, moderately statistically significant relations were found between the variables of motivation, social and emotional learning and school engagement. In addition, correlation analyzes by gender were performed separately for male and female. According to the results obtained, it was concluded that motivation has a statistically significant relationship with social and emotional learning at both gender levels. At the same time, it was found that motivation has a statistically significant relationship with school engagement at both gender levels. As a result of t-test analyzes for independent samples carried out to examine whether the research variables differ according to gender, no statistically significant difference was found in the variables.

As a result of the analyzes of regulatory estimations, it was found that social and emotional learning had a statistically regulatory effect on the effect of school engagement on motivation. School engagement is a significant predictor of motivation. At the same time, social and emotional learning is also significant predictors of motivation. School engagement \times Social and emotional learning interaction analysis results are also statistically significant. The estimation values of these analyzes are between the 95% confidence intervals formed as a result of Bootstrapping carried out for 5.000 samples. In order to determine at which social and emotional learning levels there is significant interaction as a result of these analyses, the moderator test simple slope estimations were examined. The pattern in the simple slope graph shows that the relationship between school engagement and motivation is stronger in students with low social and emotional learning levels.

Discussion & Conclusion

In order to increase the quality of the services in school psychological counseling, it is important to examine the student behaviors that are effected by school engagement. One of these student behaviors is motivation, which is the dependent variable of the research. The relationship between school engagement and motivation has been the subject of mutual investigation at the causality level in both domestic and international literature (Gündoğdu & Asan, 2019; Saeed & Zyngier, 2012; Skinner & Belmont, 1993; Wang & Eccles, 2013). It can be said that the finding reached as a result of the research is supported by other studies in the literature.

It was found that the level of social and emotional learning had a moderator effect on the relationship between school engagement and motivation. Increasing the level of social and emotional learning changes the strength and severity of the relationship between school engagement and motivation. There is no study in the literature that supports or contradicts this finding. However, the relationships between the sub-dimensions of social and emotional learning and the variables of the research were examined. It was found that there is a statistical relationship between these sub-dimensions and the research variables motivation and school engagement. Schools' inclusion of skills that increase social and emotional learning in school psychological counseling and guidance services will have a regulatory effect on increasing school engagement and motivation. In school psychological counseling and guidance services, presenting studies on school engagement and motivation at high school level is more important for students with low social and emotional learning skills. Finally, it has been shown that there is no gender difference in motivation, school engagement, and social and emotional learning levels.

No significant difference was found in the motivation, school engagement, social and emotional learning variables of the study according to gender. Meece et al. (2006) attribute the possible differences between girls and boys in attribution, expectation-value, self-efficacy, and achievement goal-oriented theories explaining motivation to gender stereotypes. In addition, the researchers emphasize that the gender-based change in motivation emerges in the skills of reading and language use in the early stages of school life, and that this is a pattern developed by the home and school environment. Although there are studies that have determined that there are differences in mathematics, language skills and sports activities between boys and girls in the past years, Greeve and DeBacker (2004) emphasized that it is difficult to present a model for gender differences in the school environment. From this point of view, determining that there is no gender difference in the motivation variable as a result of the research can be based on today's educational and developmental changes. The determination of gender differences in social and emotional learning (Ağırkan, 2021; Aksoy, 2020) is also consistent with the previous literature. However, there are research findings in the literature that social emotional learning skills are higher in girls than in boys (Durualp, 2014; Kabakçı & Totan, 2013). In this study, although the level of social and emotional learning was slightly higher in girls than in boys, this difference remained at the marginal rejection level statistically.

Based on the results of the research, some suggestions can be offered to psychological counselors. The first of these suggestions is that the psychological counselors working in schools are responsible for increasing the commitment and motivation of the students to the school. The main element of student personality services is school guidance services. Therefore, students' skills can be improved, especially with programs based on social and emotional learning.

Developing self-management, self-awareness and responsible decision-making skills can increase students' school engagement and motivation (Elias et al., 1997). Finally, in future studies, an intercultural study can be carried out by collecting data from different cultures on this subject.

Despite the strengths of this study, some limitations should not be overlooked. The first of these is the collection of research data with self-report scale tools. Although data were collected from volunteers, participants may make social desirability mistakes and give biased answers to scale items. Therefore, different ways can be tried in future research instead of using self-report scale tools. Apart from this, it should be noted that the scales are limited to the features they measure. The second limitation of the study is the inability to establish a clear cause-effect relationship due to the cross-sectional nature of the research model. Therefore, longitudinal or experimental studies can be carried out in future studies. Finally, the use of easily accessible sampling method is a limitation in this study. In future studies, participants can be determined by using different sampling methods.