



Ortaokulda Ödül Bağımlılığı-Ceza Hassasiyeti ve Ödül Bağımlılığı-Okul Tükenmişliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Ayşe Aypay¹

Öz

Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti oldukça yeni çalışma konularıdır. Son yıllarda okul tükenmişliği konusunun da önemi giderek artmaktadır. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı, ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılık düzeylerini belirlemeye yarayacak bir ölçme aracı henüz geliştirilmediğinden, çalışmada ilk olarak akademik bağlamda ödül bağımlılığı ölçeği geliştirilmiş; daha sonra, ödül bağımlılığı, ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği değişkenlerinin birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Çalışma grubu Eskişehir'deki beş devlet ortaokulunda öğrenimini sürdüren, toplam 741 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerliği olduğunu; güvenilirlik analizleri de ölçme aracının yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermiştir. Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki ilişkiyi yapısal bir modelle test etmek için DFA ve Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Yol Analizi sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılık düzeyleri yükseldikçe ceza hassasiyetleri de yükselmektedir. Akademik bağlamda ödül bağımlılığı değişkeni ceza hassasiyetindeki varyansın %60'ını açıklamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılığının okul tükenmişlik düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına göre ödül bağımlılığı okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler

Ödül bağımlılığı
Ceza hassasiyeti
Okul tükenmişliği
Akademik bağlam
Ortaokul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.09.2016

Kabul Tarihi: 09.03.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 10.04.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.6909

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ayseaypay@hotmail.com

Giriş

Öğrenmek kendi başına değerli bir etkinlik olmasına rağmen, öğrenme deneyimleri her zaman uygun yaşantılar içermeyebilir. Çünkü öğrenme bağlamlarında muhatap olunan kişilerin (ebeveynler, öğretmenler) bazı tutumları okul tükenmişlik sendromunun oluşmasına yol açabilmekte (Aypay, 2011, 2012) ve maruz kalınan bazı uygulamalar (ödüllendirme, cezalandırma) nedeniyle bazen öğrencilerde ödül bağımlılığı ya da ceza hassasiyeti (Ilegbusi, 2013; Maag, 2001) oluşabilmektedir. Eğitim ortamları işin doğası gereği sürekli bir biçimde ödül ve ceza uygulamalarıyla birlikte anılır. Gerek ebeveynler gerekse öğretmenler olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmek, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine aktif katılımını sağlamak, öğrencilere okulla ve öğrenmeyle ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme alışkanlığı kazandırmak gibi pek çok amaç için evde ve okulda ödüllendirme ve cezalandırma işlemlerine başvururlar. Ödül, bir kişinin yapması istenen ve onaylanan bir davranışı daha sık göstermesini sağlamak için yaptığı davranışın ardından ona sunulan hoş giden bir uyarıcıdır (Reynolds, 1975). Eğitim sistemlerinde istenen davranışların tekrarlanma olasılığını artırmak için gerçekleştirilen bu işleme ödüllendirme denir. Ceza ise, bir kişinin yapması istenmeyen ve onaylanmayan bir davranışını onun davranış dağarcığından kaldırmak için yaptığı davranışın ardından ona sunulan hoş gitmeyen bir uyarıcıdır (Reynolds, 1975). Eğitim sistemlerinde istenmeyen davranışların tekrarlanma olasılığını azaltmak için gerçekleştirilen bu işleme cezalandırma denir.

Ödül ve cezaların etkileri konusunda pek çok şey söylenegelmiştir. Örneğin ödüllendirmenin bir davranışı biçimlendirme stratejisi olarak önemi bilinmekle birlikte (Cameron ve Pierce, 1994; Ching, 2012; Covington, 2000; Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Pintrich, 2000) özellikle şartlandırılmış ödüllerin içsel motivasyonu bozma, yapılan işin niteliği ve yaratıcılığı açısından kalitesini düşürme gibi yıkıcı ve olumsuz etkilerine işaret eden bulgular vardır (Amabile, 1996; Deci vd., 1999; Eisenberger, Pierce ve Cameron, 1999). Bunlara ek olarak, Deci ve diğerleri (1999) göreve şartlandırılmamış (kişi tarafından beklenmeyen) ödüllerin bile sık verilmesi durumunda kişilerin ödül beklentisi içine girebileceği tehlikesine işaret etmektedir.

Ödüllendirme konusunda insan beynini detaylı inceleme fırsatı sunan yüksek teknolojik araçlar kullanılarak yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular şartlandırılan (işin başında varlığından haberdar olunan) ödülün bağımlılık yapıcı bir özelliği olduğunu göstermektedir (Delgado, Locke, Stenger ve Fiez, 2003; Knutson, Adams, Fong ve Hommer, 2001). Bu çalışmaların bulguları insan beyninin bağımlılık yapıcı uyarıcı durumlara verdiği tepkiler ile ödül uyarıcılarına verdiği tepkilerin önemli derecede benzer olduğunu ortaya koymuştur. Her iki durumda da kısa süreli bir rahatlamadan sonra bu etki kaybolur ve yeni bir doz isteği ortaya çıkar (Pink, 2009). Deci ve diğerlerinin (1999) öngörüsü bu son bulgular ışığında yeniden ele alındığında, aslında beklenmedik ödüllerin bile süreç içinde bağımlılık yapma riski doğurabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin davranışı biçimlendirme stratejisi olarak kullandığı bir diğer işlem olan cezalandırmanın kısa süreli ve hızlı ortaya çıkan yararlarına karşın, uzun vadede öğrencilerin psikolojik yapılarını bozarak ve akademik geleceklerine zarar vererek istenmeyen olumsuz sonuçlar doğurduğuna dikkat çeken çalışmalar vardır. Örneğin, Ahmad, Said ve Khan (2013) cezanın öğrencilerin sınıftaki öğrenmelerini ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Naz, Khan, Daraz, Hussain ve Khan'ın (2011) bulgularına göre ceza öğrencilerin sınıfa katılım düzeylerini azaltmakta ve dikkatlerini dağıtmakta; okulu bırakmalarına, güven duygularının olumsuz etkilenmesine, onlarda korku ve tereddüt duygularının oluşmasına, öğrenme ve yaratıcılıklarının engellenmesine ve isteksizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Arif ve Rafi de (2007) cezanın öğrencilerde akademik gerilemeye neden olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Cezalandırma, temelde olumsuz davranışların davranış dağarcığından çıkarılmasını amaçlayan bir işlem olmasına karşın bir çalışmada (Arif ve Rafi, 2007) cezanın öğrencilerin daha fazla olumsuz davranışta bulunmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada cezanın öğrencilerin duygu, düşünce ve kişilik yapılarını olumsuz etkileyerek onların hem kendilerine hem de diğer kişilere karşı olumsuz duygu, düşünce ve davranışlar üretmelerine yol açtığı ortaya konulmuştur (Aypay, 2017; Naz vd., 2011). Cezanın bu olumsuz etkilerinden hareketle ve bunlara ek olarak,

öğrencilerin ceza hassasiyeti yüksek bireyler (ceza alma korkusu olan ve cezadan kaçınmaya çalışan) haline gelmesinin cezanın öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçlarından biri olabileceği düşünülmektedir (Aypay, 2015a).

Ödülün bağımlılık yapıcı özelliğine ve cezanın da cezalandırılmaya yönelik hassasiyet geliştirdiğine ilişkin bulgular literatürde yer alan Gray ve McNaughton'un (2000) Pekiştirme Duyarlılığı Kuramındaki ödül ve ceza duyarlılığı kavramlarını akla getirmektedir. Ödül duyarlılığı, bir kimsenin duygu durumunun ve davranışının ödülleri tarafından güçlü bir biçimde pekiştirildiğini öğrenme hali olarak tanımlanırken (Van Der Linden, Beckers ve Taris, 2007); ödül bağımlılığı ise bir kimsenin duygu durumunun ve davranışının ödülleri tarafından kontrol edilmeye başlanması hali olarak tanımlanmaktadır (Aypay, 2016a, 2016b). Ceza hassasiyeti ise, "cezaya ve ceza uyarıcılarına karşı aşırı duyarlı olma, korku, kaygı, ketlenme ve işlevsel olmayan tepkisellikle sonuçlanan bir hassasiyet" (Aypay, 2015a) olarak tanımlanmaktadır.

Pekiştirme Duyarlılığı Kuramı ödül ve ceza hassasiyetlerinin beynin birbirinden bağımsız işleyen sistemlerinin birer işlevi olduğunu ileri sürmektedir (Gray ve McNaughton, 2000). Zaten eğitim sistemlerinde de ödül ve cezalar birbirine tezat oluşturan amaçlar için kullanılmaktadır. Bununla birlikte, ödüle duyarlı bireylerin beklentisi içine girilen ödül durumundan daha düşük bir ödül durumunu ilk fark eden kişiler olacakları ve bunun da onlarda hayal kırıklığı yaşatacağı öngörülmektedir (Carver, 2004; Corr, 2002; Harmon-Jones, 2003).

Aypay (2015b), ödül ve ceza ile ilgili uygulamaların kişilerde oluşturdukları etkilerin birbiri ile ilişkili sonuçlar doğuracağını öngörmektedir. Yani, ödül hassasiyeti bağımlılık düzeyine taşınmış bir kişi ödüle eriştiğinde ne denli hoşnut olarsa, ödüksüz kaldığında ya da ödüllendirilme durdurulduğunda da bir o kadar rahatsızlık yaşayacaktır. Bu durum kişide bir tür ceza algısı oluşturur. Öte yandan cezaya karşı gelişen yüksek hassasiyet durumunda da kişi için ceza almak ne denli rahatsız edici ise, cezasız bir ortam da bir o kadar memnun edici olacaktır. Bu durum kişide bir tür ödül algısı oluşturur. Aypay'a (2015b) göre, ödül-ceza ilişkisinin olası bir diğer açıklaması, her iki uygulamanın davranışa dışsal müdahaleler olması ve dışsal müdahalelerin bireyin kontrol algısında bir zayıflamaya neden olacağı düşüncesidir. Böylece örneğin ödülle davranışı sıkça kontrol edilmeye çalışılan kişinin haz duygusunu deneyimlemede dışarıya geliştireceği bağımlılık, onu hoş gitmeyen sonuçlarla karşılaşmanın da kendi kontrolü dışında gerçekleşeceği inancına taşıyacaktır. Araştırmacı ödül ve ceza uygulamalarının birbiri üzerindeki etkilerinin özellikle ödüle bağımlılık düzeyinin artışı durumunda daha da güçlü bir biçimde ortaya çıkacağını öngörmektedir. Aypay (2015b) bu öngörüsünün doğruluğunu lise öğrencileri üzerinde test ettiği çalışmada bağımsız değişken olarak ödül bağımlılığı değişkeninin, ceza hassasiyeti değişkenindeki değişimin yarısından fazlasını açıkladığını göstermiştir.

Ödül ve ceza uygulamalarının sıklıkla yer bulduğu okullar aynı zamanda öğrencilerde okuldan kaynaklanan tükenme sendromuna da kaynaklık etmektedir. Okul tükenmişliği, öğrencilerin akademik yaşamda karşılamakta zorlandıkları ve uzun dönem stres faktörü gibi algıladıkları aşırı taleplerin onlarda yol açtığı sendromu ifade etmektedir (Aypay, 2011). Yani stres okul tükenmişliğine yol açmaktadır. Okul tükenmişliğinin ortaokul öğrencilerinde de gelişebildiği belirlenmiştir (Aypay, 2011; Baş, 2012; Zhang, Klassen ve Wang, 2013). Okul tükenmişliği öğrenciler açısından istenmeyen bazı olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin okul tükenmişlik sendromu geliştiren öğrenciler okula daha az katılım göstermekte (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014); akademik sorumluluklarını daha fazla ertelemekte (Çakır, Akça, Kodaz ve Tulgarer, 2014); daha fazla devamsızlık yapmakta, okul bırakmaya daha yatkın olmakta, motivasyonları daha düşük olmakta (Bask ve Salmelo-Aro, 2012); depresyona girme (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009) ve intihar düşüncesi geliştirme olasılıkları artmaktadır (Dyrbye vd., 2008). Okul tükenmişliğinin neden olabileceği olumsuz sonuçlarla karşılaşmamak için öğrencilerde tükenmişliğe neden olan etkenlerin ya da tükenmişlikle ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Her biri olumsuz birer durumu ifade eden akademik bağlamda ödül bağımlılığı, akademik bağlamda ceza hassasiyeti ve okul tükenmişliği olguları akademik deneyimlerdeki yanlış

uygulamaların birer sonucudur. Akademik yaşamdaki yanlış uygulamaların ortaya çıkardığı bu olumsuz sonuçların birbirinden tamamen bağımsız olarak geliştiği düşünülemez. Bu olumsuz sonuçların birbirleriyle ilişkili olması, hatta kendi aralarında birinin diğerine yol açma ya da diğer olumsuz sonucun ortaya çıkmasını kolaylaştırma etkisinin olması akla uygun görünmektedir. Yakın zamanda yapılmış bazı çalışmaların bulguları bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Örneğin lise öğrencilerinin ödül bağımlılık düzeylerinin onların ceza hassasiyetindeki değişimin yarısından fazlasını açıkladığı (Aypay, 2015b); lise öğrencilerin akademik bağlamda ödül bağımlılıklarının onların okul tükenmişliklerinin bir yordayıcısı olduğu (Aypay, 2016a); ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ceza hassasiyetlerinin onların okul tükenmişliklerini önemli bir düzeyde açıkladığı (Aypay, 2015b) belirlenmiştir.

Ortaokul ve lise yılları her ne kadar ergenlik yılları olarak adlandırılrsa da bu iki öğrenim kademesindeki öğrencilerin gelişimsel olarak farklı özellikler göstermeleri nedeniyle ortaokul yılları ilk ergenlik, lise yılları ise orta ergenlik olacak biçimde alt dönemlerine ayrılmaktadır (Çok, 2007). Aynı olgunun ortaokul ve lise kademelerindeki öğrenciler için ayrı ayrı araştırıldığı bazı çalışma bulguları iki kademedeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri arasındaki farklılıkların aynı olguyu yaşayış biçimlerinde nasıl farklılaşmalara neden olduğunu görme imkânı tanımaktadır. Örneğin Okul tükenmişlik sendromu ortaokul öğrencileri için dört faktörlü (okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı) bir yapı gösterirken (Aypay, 2011); aynı sendrom lise öğrencileri için yedi faktörlü (okula ilgi kaybı, ders çalışmaktan tükenme, aileden kaynaklı tükenmişlik, ödev yapmaktan tükenme, öğretmen tutularından bunalma ve sıkılma, dinlenme ve eğlenme gereksinimi, okulda yetersizlik) bir yapı göstermiştir (Aypay, 2012). Benzer biçimde akademik bağlamda ceza hassasiyeti olgusu ortaokul öğrencilerinde üç faktörlü (cezadan ötürü ketlenme, ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum, cezanın düzenleyici etkisi) bir yapı gösterirken (Aypay, 2015a); aynı olgu lise öğrencileri için dört faktörlü (cezalandırılma korkusu, ceza bağlamlarına karşı olumsuz tutum, cezadan ötürü kendine yönelik olumsuz duygular, cezadan ötürü ketlenme) bir yapı göstermiştir (Aypay, 2015b). Aynı olgunun her iki kademe öğrencileri için gösterdiği bu farklılıklar hem öğrencilerin artan yaşa bağlı bilişsel ve psikolojik özellikleri arasındaki farklılıklardan hem de öğrenim yaşantısı içinde daha az ya da daha çok bulunmuş olmaktan kaynaklanan deneyim farklılıklarından etkilenmektedir.

Tüm bu açıklamalara dayanarak, lise öğrencileri için geliştirilmiş ölçme araçları kullanılarak toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerde akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti arasında belirlenen ilişkinin ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş ölçme araçları kullanılarak toplanan veriler üzerinde yapılacak analizlerde nasıl bir örüntü sergileyeceğinin belirlenmesi önemli görünmektedir. Benzer biçimde lise öğrencileri için akademik bağlamda ödül bağımlılığının okul tükenmesini yordayan bir değişken olma özelliğinin ortaokul öğrencileri için de geçerli olup olmayacağını belirlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmada ortaokul öğrencileri için iki temel sorunun yanıtlanması amaçlanmıştır.

- I. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları onların ceza hassasiyetleri ile ilişkili midir?
- II. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları onların okul tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Alan yazında ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama özgü ödül bağımlılık düzeylerini belirlemeye yarayacak bir ölçme aracına rastlanmadığından; yukarıdaki soruların yanıtlanabilmesi için bu çalışmada bir alt amaç olarak öncelikle ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama özgü ödül bağımlılık düzeylerini belirlemeye yarayacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Eğitim sistemlerinde birbirine zıt amaçlar için kullanılan ödül ve cezaların pratikte ortaokul öğrencileri için nasıl işlediğinin tespitine yarayacak bulguların elde edilebileceği böyle bir araştırma, ebeveynler ve öğretmenler tarafından ödül ve cezaların daha doğru ve amaca daha uygun kullanımı konusunda bir bilinç kazanmalarına yardım edebilir. Ayrıca öğrencilerde olumlu etkiler oluşturmaya yönelik ödüllendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinde okul tükenmesi gibi bir potansiyel tehlikeye yol açmayacağına belirlenmesi de ödüllerin doğru kullanımı konusunda daha dikkatli olmayı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Örneklem

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verileri farklı yaş gruplarından bir seferde toplanmıştır. Eskişehir ilinin merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı'nda bulunan ortaokulların 5., 6., 7., ve 8. sınıflarında öğrenimini sürdüren 32688 öğrenci bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada 380 öğrencinin oluşturacağı bir örneklem grubunun 0.05 güven aralığında yapılacak bir örneklem seçiminde yeterli olacağı hesaplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerindeki 76 ortaokuldan 5 tanesi rondon.org sitesi kullanılarak tesadüfi olarak seçilmiştir. Okulların uygulama izni verdiği sınıflarda gönüllü öğrencilerden oluşan 763 kişi üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Doldurulmuş formların 22 tanesi eksiklikleri dolayısıyla veri setinden çıkarılmış geriye geçerli 741 form kalmıştır. Öğrencilerin okullara göre dağılımı sırasıyla 219 (%29.55), 91 (%12.28), 188 (%25.37), 137 (%18.48) ve 106 (%14.30) biçimindedir. Cinsiyetini belirtmiş olan 709 öğrencinin 353'ü (%49.78) kız, 356'sı (%50.21) erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları şöyledir: 123 (%16.59) 5. sınıf, 133 (%17.94) 6. sınıf, 237 (%31.98) 7. sınıf ve 248 (%33.46) 8. sınıf.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun adı, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve cinsiyetlerini belirtmeleri istenmiştir.

Ortaokul Öğrencileri için Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyeti Ölçeği (ABCHÖ): Bu ölçek Aypay (2015a) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Biraz Katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) biçiminde puanlanan ölçekten alınan yüksek puan ceza hassasiyetinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek akademik bağlamda ceza hassasiyetindeki toplam varyansın %66'sını açıklayan, her biri üçer maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı göstermektedir. Faktörler, Cezadan Ötürü Ketlenme (CÖK); Ceza Bağlamlarına Karşı Olumsuz Tutum (CBKOT) 8; Cezanın Düzenleyici Etkisi (CİD) olarak adlandırılmaktadır. Sırasıyla her faktörün içerdiği madde örnekleri şöyledir: ["Derslerde cevabını bildiğim halde öğretmenden ters bir tepki alabileceğimi düşünürsem o soruya cevap vermem.", "Okulu ceza verilen bir yer olduğu için sevmiyorum.", "Derslerimden dolayı ceza alacağım bir davranış yaptığımda kendime çok kızarım."]. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uyum iyiliği indeksleri şöyledir: [$\chi^2/sd=1.75$], $GFI=0.96$, $AGFI=0.93$, $NFI=0.95$, $NNFI=0.97$, $SRMR=0.05$, $RMSEA=0.05$, $CFI=0.98$]. ABCHÖ'nün test-tekrar test güvenilirliği .80; toplam puanı ve faktörleri için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla, .80, .80, .75, .61'dir.

İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖTÖ): Bu ölçek Aypay (2011) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) biçiminde puanlanan ölçekten alınan yüksek puanlar okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek okul tükenmişliğindeki toplam varyansın % 59'unu açıklayan dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Faktörler, Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik (OEKT); Aileden Kaynaklı Tükenmişlik (AKT); Okulda Yetersizlik (OY); Okula İlgi Kaybı (OİK) olarak adlandırılmaktadır. Faktörler sırasıyla 12, 5, 4 ve 5 maddeden oluşmakta ve altı madde tersten puanlanmaktadır. Sırasıyla her faktörün içerdiği madde örnekleri şöyledir: ["Ders çalışmaktan yoruldum.", "Ailemin derslerdeki başarımlarım konusunda yapabileceğimden fazlasını istemesinden bunaldım.", "Okulda sık sık kendimi yetersiz hissediyorum.", "Okula gitmek istemiyorum."]. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında (AFA) ve (DFA) uygulanmıştır. DFA'da uyum iyiliği indeksleri şöyledir: [$\chi^2/sd=2.68$], $GFI=0.94$, $AGFI=0.91$, $PGFI=0.89$, $RMSEA=0.07$, $CFI=0.91$]. İÖTÖ'nün faktörleri için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla, .92, .83, .76 ve .81'dir.

Ortaokul Öğrencileri için Akademik Bağlamda Ödül Bağımlılığı Ölçeği (ABÖBÖ): Araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Tamamen katılıyorum (4), Katılıyorum (3), Biraz Katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) biçiminde puanlanan ölçekten alınan yüksek puan ödül bağımlılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek Ödül bağımlılığındaki toplam varyansın

%62'sini açıklayan ve her biri beşer maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı göstermektedir. Faktörler, Yüksek Ödül Beklentisi (YÖB) ve Ödülün Pekiştirme Etkisi (ÖPE) olarak adlandırılmıştır. Sırasıyla her faktörün içerdiği madde örnekleri şöyledir: ["Okuldaki her başarımdan sonra, annem ve babamın daha önce verdiği ödüllerden daha büyüğünü almayı beklerim.", "Karşılığında bir ödül alacağımı biliyorsam dersimi hemen çalışırım."]. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında (AFA) ve (DFA) uygulanmıştır. DFA'da uyum iyiliği indeksleri şöyledir: [$\chi^2/sd=2.05$], $CFI=0.97$, $NFI=0.95$, $NNFI=0.97$, $RMSEA=0.06$, $SRMR=0.5$]. ABÖBÖ faktörleri ve toplam puanı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla, .86, .82. ve .89'dur. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Bağlamda Ödül Bağımlılığı Ölçeğinin (ABÖBÖ) madde havuzunun oluşturulabilmesi için 50 ortaokul öğrencisinden akademik bağlamda ödüllendirilme ile ilgili hislerini, düşünce ve davranışlarını açık uçlu bir biçimde yazmaları istenmiştir. Bu öğrencilerden toplanan bilgilere ek olarak alan yazında ödül ve etkilerine yönelik kuram ve araştırma bulgularından da yararlanılarak toplamda 24 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Eğitim Psikolojisi alanındaki iki uzmanın da maddeleri uygun bulması sonucunda taslak formdaki maddelerin anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için 25 ortaokul öğrencisine ön uygulama yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 741 öğrencinin 250 kişisinden toplanan veriler AFA için, 243 kişisinden toplanan veriler DFA için kullanılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen ABÖBÖ'nün yapı geçerliği için bir grup veriye AFA'da Direct Oblimin Döndürme Tekniği uygulanmış, ortaya çıkan yapı diğer veri grubunda DFA ile test edilmiştir. AFA'da Direct Oblimin Döndürme Tekniği uygulanmasının nedeni (Büyüköztürk, 2002), ödül bağımlılığını oluşturan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olacağı öngörüsüne dayanmaktadır. AFA'da daha saf bir test elde edilmesi için faktör yük değerleri .50 ve üstünde olan maddeler seçilmiş, diğer maddeler elenmiştir. Ayrıca her iki faktöre .10 ve altında bir farkla yüklenmiş maddeler de elenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ölçek bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha katsayısı, 20 gün arayla 60 kişilik öğrenci grubundan ikinci kez toplanan verilerle test-tekrar test güvenilirliği ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanarak ölçülmüştür. Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken madde-toplam korelasyonlarına bakılmış, ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi ile sınanmış ve anlamlılık düzeyi için $\alpha=.001$ seçilmiştir. Ayrıca maddelerin Anti-Image korelasyonları da hesaplanmıştır.

İşlem

Bu araştırma kapsamında 741 kişiden toplanan verilerin 493 kişilik veri grubu ABÖBÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılmıştır. AFA için 250, DFA için 243 kişilik veri kullanılmıştır. Sonra, akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti değişkenleri arasında kurulan yapısal model testi ile ödül bağımlılığı ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye yönelik regresyon analizi kalan 248 kişilik veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama ilişkin ödül bağımlılıkları ve ceza hassasiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik kurulan yapısal modelin test edilmesinden önce DFA ile yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşaması olan ölçme modelinin kurulup kurulmadığına bakılmıştır. Sonra, gizil değişkenler ile yapısal eşitlik modellemesi kurulmuş ve yol analizi ile test edilmiştir. Daha sonra da ödül bağımlılığı alt boyutlarının ceza hassasiyetinin alt boyutları ile ilişkisine yönelik geliştirilen yapısal model test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın iki temel amacından biri, ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik geliştirilen modeli test etmektir. Bu amaçla çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşaması olan ölçme modelinin kurulup kurulmadığına bakılmıştır. Sonra, gizil değişkenler ile yapısal eşitlik modellemesi kurulmuş ve yol analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın ikinci temel amacı, öğrencilerin akademik bağlamda ödül bağımlılık düzeylerinin onların okul tükenmişliklerini yordayıp yordamadığının belirlenmesidir ki bu amaçla da Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizler için öncelikle veri setinden uç değerler çıkarılmıştır. Bunun için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve daha sonra $p = .001$ düzeyine göre manidar bulunan değerler uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır (Mertler ve Reinhart, 2016). Daha sonra örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığını

belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanmış ve .90 değeri elde edilmiştir. Aynı zamanda çoklu doğrusallık ve çoklu normallik varsayımları hakkında da bilgi veren Bartlett küresellik testi (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) sonuçları incelenmiş ve bu test ile elde edilen χ^2 değerinin de manidar olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(45)}=945,880$, $p<.001$). Ayrıca maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek için maddeler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve en büyük korelasyon katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bu değer .85'in altında olduğundan (Field, 2009) maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığına karar verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul Öğrencileri için Akademik Bağlamda Ödül Bağımlılığı Ölçeğinin (ABÖBÖ) Geçerlik ve Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

ABÖBÖ'nün yapı geçerliği için yapılan AFA'da Direct Oblimin Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Beynin bağımlılık yapıcı maddelere verdiği tepkilerin maddenin alımından sonra kısa süreli bir rahatlama hissi ve ardından yeni bir doz isteğinin ortaya çıkması biçiminde olduğu belirtilmektedir. Zamanla daha yüksek dozlara tolerans geliştiği de bilinmektedir (Pink, 2009). Yani hem bir maddeye karşı artmış bir duyarlılık hali ve hem de buna paralel davranışların aynı madde tarafından kontrol edilmeye başlanması hali vardır bağımlılıkta. Bu durumda bağımlılık halini oluşturan bu özelliklerin birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Beynin şartlı ödüllere verdiği tepkilerin de bağımlılık yapıcı maddelere verdiği tepkilerle büyük oranda benzer olması (Pink, 2009) nedeniyle, ödül bağımlılığını oluşturan faktörlerin de birbiriyle ilişkili olacağı öngörülmektedir. Faktörlerin birbiriyle ilişkili olacağına öngörüldüğü durumlarda Direct Oblimin Döndürme Tekniğinin kullanılması daha uygundur (Büyüköztürk, 2002). ABÖBÖ'ye ait KMO değeri 0.90; Bartlett's Testi sonucu ($\chi^2_{(45)}=945,880$, $p<.001$), manidardır. ABÖBÖ'nün AFA sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. AFA sonucunda, öz değeri 1'den büyük olan ve toplam varyansın %62'sini açıklayan iki faktörün özdeğerleri sırasıyla 5.05 ve 1.17'dir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyansları .47 ile .69 arasında değişmektedir. Faktörlerin açıkladıkları varyanslar sırasıyla %50.49 ve %11.69'dur. Döndürme sonrasında, ölçek faktörleri beşer maddeden oluşmuştur. İlk faktörde yer alan maddeler öğrencilerin akademik görevlerini yerine getirmenin şartı olarak yüksek bir ödül beklentisi içinde olduklarını vurguladığından bu faktöre "Yüksek Ödül Beklentisi" (YÖB) ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler ödül almanın öğrencilerin duygu durumlarında ve motivasyonlarında abartılmış bir olumlu etkiyi vurguladığından, bu faktöre "Ödülün Pekiştirme Etkisi" (ÖPE) ismi verilmiştir.

Tablo 1. ABÖBÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

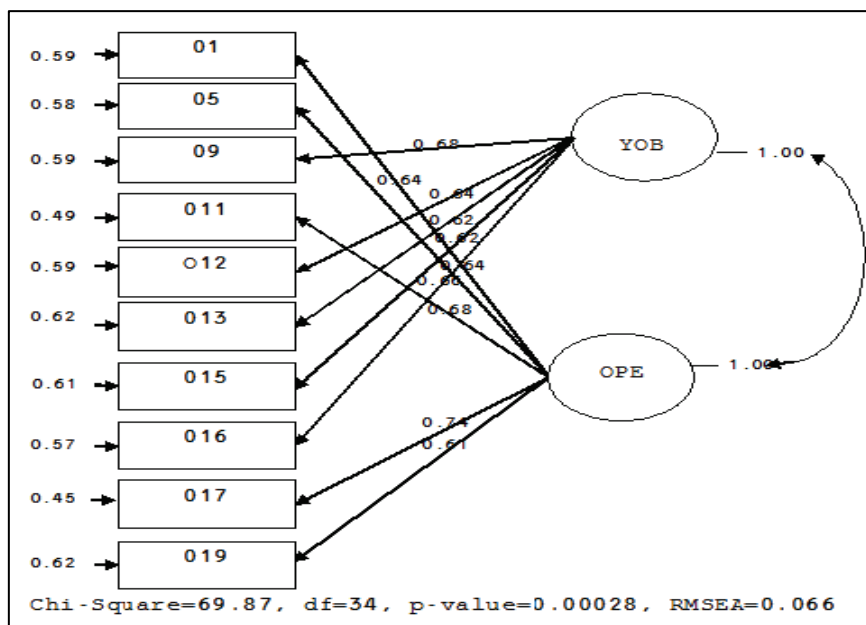
| Döndürme Sonrası Yük Değeri | | | | |
|--------------------------------|----------|----------|----------|---------------|
| Faktör İsmi | Madde No | Faktör-1 | Faktör-2 | Ortak Varyans |
| Yüksek Ödül Beklentisi (YÖB) | 13 | .88 | .09 | .67 |
| | 9 | .84 | .23 | .69 |
| | 15 | .78 | .16 | .62 |
| | 12 | .76 | .23 | .69 |
| | 16 | .58 | .30 | .56 |
| Ödülün Pekiştirme Etkisi (ÖPE) | 5 | .08 | .85 | .64 |
| | 17 | .19 | .82 | .68 |
| | 1 | .16 | .71 | .47 |
| | 19 | .30 | .65 | .57 |
| | 11 | .33 | .57 | .63 |
| Cronbach Alpha | | .86 | .82 | Toplam .89 |
| Açıklanan Varyans | | % 50.49 | % 11.69 | |
| Toplam: % 62.18 | | | | |

Öz değer ölçütüne göre analizdeki önemli faktör sayısı iki olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, "Bileşen Matrisi" tablosu incelendiğinde, 10 maddenin tamamının birinci faktör yük değerlerinin .59 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın %50 olması ve çizgi grafiğinde (Scree Plot) birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmesi de genel bir faktörün varlığının kanıtlarıdır. Ölçeğin toplanabilir ölçek tipinde hazırlanıp hazırlanmadığını test etmek için Tukey eklenebilirlik testi de (Tukey's Additivity Test) (Özdamar, 2013, s. 560) yapılmıştır. Tukey eklenebilirlik testi sonuçları ölçeğin eklenemezlik (Nonadditivity) değerinin ($F=2.12$, $P>.05$) anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu da ölçeğin toplanabilir bir form özelliğine sahip olduğu düşüncesini destekleyen başka bir kanıttır. Bu nedenle, ABÖBÖ'nün iki faktörlü kullanılmasının yanı sıra tek faktörlü kullanılması da uygundur. ABÖBÖ'nün alt boyutları toplam puanla yüksek düzeyde ($r=.80$ ve $r=.88$, $p<.01$) birbirleriyle orta düzeyde ($r=.42$, $p<.01$) korelasyonlar göstermiştir.

ABÖBÖ'nün AFA'da belirlenen iki faktörlü yapısı 243 kişilik ikinci veri grubunda DFA'ya tabi tutulmuştur. Model veri uyumuna ilişkin hesaplanan ki-kare değeri [$\chi^2(34)=69.87$, $p<.01$] olarak bulunmuştur. Modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 2'de sunulmuştur. Bu bilgilere göre, standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde, modellenen faktör yapısının doğrulandığı görülmektedir. DFA ile elde edilen modele dair yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir. DFA'da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayılar 0.62 ile 0.74 arasındadır.

Tablo 2. ABÖBÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

| Uyum İndeksi | Değer | Yorum |
|---------------|-------|--|
| χ^2 | 69.87 | ($p < .05$) |
| sd | 34 | |
| χ^2 / sd | 2.05 | İyi uyum (Kline, 2005) |
| RMSEA | .06 | Kabul edilebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993) |
| SRMR | .05 | Kabul edilebilir (Anderson ve Gerbing, 1984) |
| CFI | .97 | Mükemmel Uyum (Tabachnick ve Fidell, 2011) |
| NFI | .95 | Mükemmel Uyum (Kline, 2005) |
| NNFI | .97 | Mükemmel Uyum (Kline, 2005) |



Şekil 1. ABÖBÖ'nün Path Diyagramı

ABÖBÖ faktörleri ve toplam puanı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla, .86, .82, ve .89'dur. Test-tekrar test korelasyonları ABÖBÖ'nün faktörleri ve toplam puanları için sırasıyla, .78, .80, ve .78'dir. Tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları .49 - .71 arasındadır. Ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları gösteren t-değerleri tüm maddeler için anlamlıdır ($p < .001$).

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Bağlama İlişkin Ödül Bağımlılıkları - Ceza Hassasiyetleri ve Ödül Bağımlılıkları - Okul Tükenmişlikleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilere Yönelik Bulgular

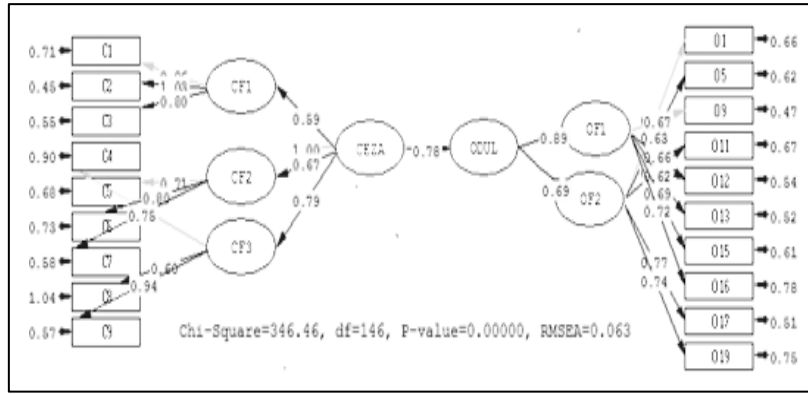
Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki korelasyonlar Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti alt faktörleri birbirleriyle orta düzeyde (.29-.50 arasında) ve pozitif yönde korelasyonlara sahipken; her iki ölçeğin alt boyutları ölçek toplam puanıyla yüksek korelasyonlar göstermektedir. Tukey's Additivity Test sonuçları her iki ölçeğin çok boyutlu kullanılabilirliği gibi aynı zamanda tek boyutlu ölçekler olarak da kullanılabilirliğine işaret etmektedir. Tablo 3'teki korelasyonlar ve her iki ölçeğin tek boyutlu kullanılabilirlik özellikleri dikkate alınarak, akademik bağlamda ödül bağımlılığının akademik bağlamda ceza hassasiyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğuna yönelik öngörüyü test ederken yol analizinin tercih edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Tablo 3. ABCHÖ ve ABÖBÖ Faktörlerinin Birbirleriyle ve Toplam Puanlarla Korelasyonları

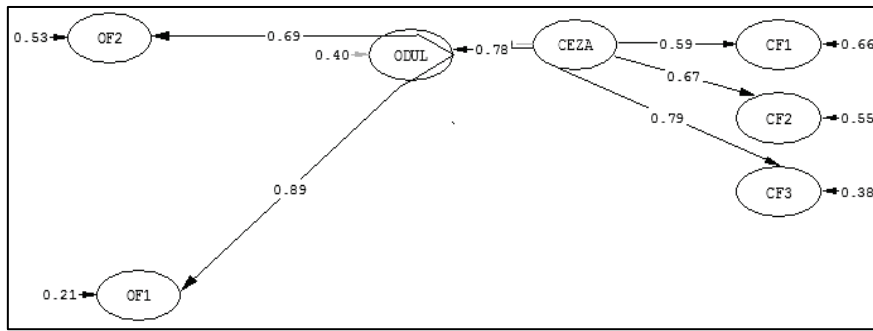
| | CÖK | CBKOT | CDE | ABCHÖ | YÖB | ÖPE |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| CÖK | | | | | | |
| CBKOT | ,385** | | | | | |
| CDE | ,426** | ,340** | | | | |
| ABCHÖ | ,806** | ,747** | ,748** | | | |
| YÖB | ,322** | ,509** | ,414** | ,536** | | |
| ÖPE | ,293** | ,390** | ,365** | ,451** | ,542** | |
| ABÖBÖ | ,349** | ,511** | ,443** | ,561** | ,871** | ,885** |

(CÖK: Cezadan Ötürü Ketlenme; CBKOT: Ceza Bağlamlarına Karşı Olumsuz Tutum; CDE: Cezanın Düzenleyici Etkisi; ABCHÖ: Ortaokul Öğrencileri için Akademik Bağlamda Ceza Hassasiyeti Ölçeği; YÖB: Yüksek Ödül Beklentisi; ÖPE: Ödülün Pekiştirme Etkisi; ABÖBÖ: Ortaokul Öğrencileri için Akademik Bağlamda Ödül Bağımlılığı Ölçeği)

Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlama ilişkin ödül bağımlılıkları ve ceza hassasiyetleri arasındaki ilişkiye yönelik kurulan yapısal modelin test edilmesinden önce DFA ile yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşaması olan ölçme modelinin kurulup kurulmadığına bakılmıştır. Analizde ölçme modelinin kurulabildiği belirlenmiştir. DFA ile elde edilen modele dair path diyagramı Şekil-2'de gösterilmiştir. Sonra, gizil değişkenler ile yapısal eşitlik modellemesi kurulmuş ve yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen model Şekil 3'te, uyum iyiliği indisleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.



Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modellemesi: Ölçme Modeli



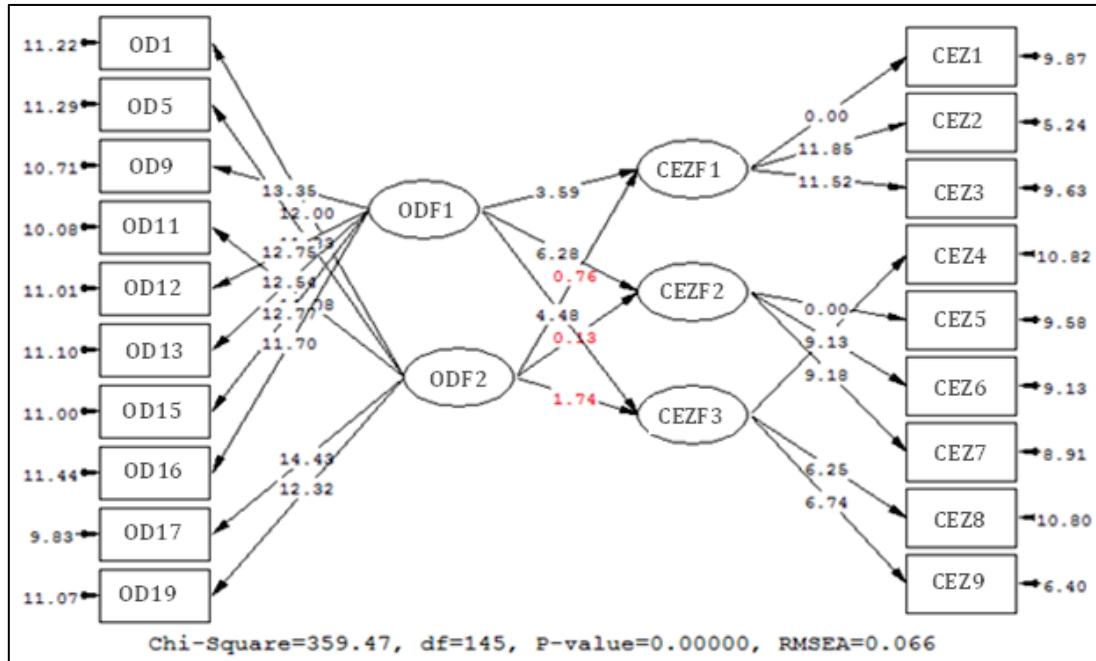
Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modellemesi: Yapısal Model

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modellemesi Uyum İndisleri

| Uyum İndeksi | Değer | Yorum |
|---------------|--------|--|
| χ^2 | 346.46 | ($p < .05$) |
| sd | 146 | |
| χ^2 / sd | 2.37 | İyi uyum (Kline, 2005) |
| RMSEA | .063 | Kabul edilebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993) |
| SRMR | .06 | Kabul edilebilir (Anderson ve Gerbing, 1984) |
| CFI | .96 | Mükemmel Uyum (Tabachnick ve Fidell, 2011) |
| NFI | .93 | İyi uyum (Kline, 2005) |
| NNFI | .95 | İyi uyum (Kline, 2005) |

Akademik bağlamda ödül bağımlılığının akademik bağlamda ceza hassasiyetini yordamasına ilişkin olarak ödül bağımlılığının ceza hassasiyetine yol açma etkisinin daha çok yüksek ödül beklentisi ile ilişkili olduğu ön görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları ödüllerin onlarda oluşturduğu haz duyguları, onların ödül kazandıran davranışı tekrar etme isteğini artırırken, aslında sadece geçmişte ödül getiren ve tekrar eden performansları için değil, gelecekteki daha geniş kapsamda pek çok farklı konudaki performansları için de ödül alma beklentisini oluşturacaktır. Bu konudaki deneyimler sayıca arttıkça bu beklentinin şiddeti de artarak devam edecektir. Böylece herhangi bir performans karşılığında artan yüksek ödül beklentisine karşın karşılanmayan her beklentinin öğrenci tarafından bir tür ceza olarak algılanması kaçınılmaz olacaktır. Bu perspektiften akademik bağlamda ödül bağımlılığının ceza hassasiyetine yol açma özelliğinin aslında ödülün pekiştirme etkisi tarafından değil, yüksek ödül beklentisi tarafından gerçekleşiyor olması akla uygun görünmektedir. Bu öngörünün

doğruluğunu test etmek amacıyla ödül bağımlılığı alt boyutlarının ceza hassasiyetinin alt boyutları ile ilişkisine yönelik geliştirilen yapısal model test edilmiştir. Ölçme modeli şekil 4'te, modele ilişkin uyum indisleri de Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 4. Yapısal Eşitlik Modellemesi: Ölçme Modeli

Tablo 5. Yapısal Eşitlik Modellemesi Uyum İndisleri

| Uyum İndeksi | Değer | Yorum |
|---------------|--------|--|
| χ^2 | 359.47 | ($p < .05$) |
| sd | 145 | |
| χ^2 / sd | 2.47 | İyi uyum (Kline, 2005) |
| RMSEA | .066 | Kabul edilebilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993) |
| SRMR | .07 | Kabul edilebilir (Anderson ve Gerbing, 1984) |
| CFI | .95 | Mükemmel uyum (Tabachnick ve Fidell, 2011) |
| NFI | .92 | İyi uyum (Kline, 2005) |
| NNFI | .94 | İyi uyum (Kline, 2005) |

Ölçme modeli akademik bağlamda ödül bağımlılığının akademik bağlamda ceza hassasiyetine yol açma etkisinin aslında yüksek ödül beklentisinden dolayı olduğu biçimindeki öngörüğü doğrulamaktadır. Modelde göre ödülün pekiştirme etkisi boyutu ceza hassasiyetinin hiç bir boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı değilken; yüksek ödül beklentisi boyutu ceza hassasiyetinin tüm boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıklarının okul tükenmişliklerini yordayan bir değişken olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ABÖBÖ'nün alt faktör puanları ["Yüksek Ödül Beklentisi" (YÖB), ve "Ödülün Pekiştirme Etkisi" (ÖPE)] ile İÖTÖ toplam puanı analize dâhil edilmiştir. Öğrencilerin akademik bağlamda ödül bağımlılıklarına göre okul tükenmişliklerinin yordanmasına ait regresyon analizi sonuçları Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Okul Tükenmişliğinin Akademik Bağlamda Ödül Bağımlılığı ile Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------------------|-------|---------------|---------|-------|------|---------|---------|
| Sabit | 41.36 | 3.18 | - | 12.97 | .000 | | |
| Yüksek ödül beklentisi | 0.83 | 0.25 | 0.19 | 3.23 | .001 | 0.24 | 0.17 |
| Ödülün pekiştirme etkisi | 0.44 | 0.24 | 0.11 | 1.85 | .065 | 0.20 | 0.09 |

R = 0.27 R² = 0.07
F(2;344) = 13.07 P = .000

Yüksek ödül beklentisi ve ödülün pekiştirme etkisi değişkenleri birlikte, okul tükenmişliği puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.27, R²=0.07, p<.01). Bu iki değişken birlikte okul tükenmişliğindeki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bu iki yordayıcı değişkenin okul tükenmişliği üzerindeki görece önem sırası; Yüksek ödül beklentisi ve ödülün pekiştirme etkisi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, iki değişken içinde Yüksek ödül beklentisi değişkeni okul tükenmişliğini anlamlı bir düzeyde yordarken; ödülün pekiştirme etkisi değişkeni anlamlı bir yordayıcı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ABÖBÖ ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu ölçeğin ortaokul öğrencilerinde ödül bağımlılığını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçme özelliklerine sahip olduğuna işaret etmektedir. "Yüksek ödül beklentisi" ve "Ödülün pekiştirme etkisi" boyutlardaki maddeler incelendiğinde, akademik bağlamda ödül bağımlılığı ölçeğinin alan yazında ödül duyarlılığı özelliği ile ilgili olarak yapılan tanımlamalar (Carver, 2004; Gray, 1991; Gray ve McNaughton, 2000; Van Der Linden vd., 2007) ve ödülün bağımlılık etkisi (Pink, 2009) ile ilgili açıklamalarla örtüşen bir yapı gösterdiği açıkça görülmektedir. ABÖBÖ'nün maddeleri bağımlı olunan bir uyarıcıya karşı gelişen yüksek duyarlılığı ve bir bağımlı olduğunda gösterilecek daha güçlü duygusal ve davranışsal özellikleri de içermektedir.

Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki ilişkiye yönelik yapısal modelle ilgili yol analizi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları arttıkça akademik bağlamda ceza hassasiyetleri de artmaktadır. Yol analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik bağlamda ödül bağımlılıkları ile akademik bağlamda ceza hassasiyetleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde (r=0.78) bir ilişki vardır. Regresyon eşitliğine göre, ödül bağımlılığı ceza hassasiyetinin %60'ını açıklamaktadır. Yani ortaokul öğrencileri akademik yaşamlarıyla ilgili olarak ödül almaya bağımlı hale geldiklerinde, bu bağımlılık hali onların akademik yaşamlarında ceza alma durumlarına karşı da aşırı bir hassasiyet geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durumda öğrencilere kontrolsüzce verilen ödüllerin aslında öğrencilere iki kere zarar verdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü ödül bağımlılığı ile ilk olarak öğrenci akademik etkinliklerini içsel bir motivasyonla ve keyif olarak gerçekleştirme fırsatlarından uzaklaştırılmış olacaktır. İkinci olarak da öğrenci, bu bağımlılık halinin neden olacağı ve kendisinde gelişecek cezaya karşı aşırı hassasiyet dolayısıyla derslerde ketlenmeler yaşayacak, akademik ortamlara karşı olumsuz tutumlar geliştirecek ve son olarak da kendisine yönelik olumsuz duygular geliştirecektir. Bu durum da onun akademik geleceğine ciddi bir zarar verme potansiyelini ortaya çıkarır.

Pekiştirme Duyarlılığı Kuramının açıklamalarına göre, ödül ve ceza hassasiyetleri beynin birbirinden bağımsız olarak işleyen ve duygu sistemlerince kontrol edilen bölümlerinin birer işlevidir (Gray ve McNaughton, 2000). Bu durumda, bu iki hassasiyetin birbirinden bağımsız olarak gelişmesi beklenir. Ancak alan yazında ödüle duyarlı bireylerin bekledikleri bir ödül miktarından daha küçük bir ödül durumunu diğer kişilere göre daha önce fark edip bu durumdan dolayı da hayal kırıklığı yaşayabileceklerini ileri süren çalışmalar (Carver, 2004; Corr, 2002; Harmon-Jones, 2003) ve Aypay'ın

(2015b) ödül ve ceza ile ilgili uygulamaların kişilerde oluşturduğu etkilerin birbiri ile ilişkili sonuçlar doğuracağı biçimindeki öngörüsü bu çalışmada elde edilen ve göz ardı edilemeyecek derecede önemli miktardaki ilişkiyi (%60) farklı bir bakış açısıyla tekrar yorumlamayı gerektirmektedir.

Akademik bağlamda ödül bağımlılığı ve ceza hassasiyeti arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak ve yorumlamak için ödül bağımlılığı boyutlarının ceza hassasiyeti boyutlarıyla ilişkisini gösteren modellerle ilgili analizlere bakmak gerekecektir. Bu modellerle ilgili analizler akademik bağlamda ödül bağımlılığının “ödülün pekiştirme etkisi” boyutunun ceza hassasiyeti boyutları ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığını ancak “yüksek ödül beklentisi” boyutunun ceza hassasiyetinin tüm boyutlarıyla olumlu yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. “Ödülün pekiştirme etkisi” ödülün bireyde oluşturduğu olumlu duyguları ve bireyin performansındaki şartlı artışı ifade ederken; “yüksek ödül beklentisi” bireyin performans göstermesi için harekete geçip geçmeyeceğinin tamamen ödül alınıp alınmayacağı durumuna endekslendiği ve gelecek ödüllerin miktarının geçmiştekilerden daha büyük olacağı yönündeki beklentisini ifade etmektedir. Yani “Ödülün pekiştirme etkisi” daha çok bireyin ödül almaya karşı artan duyarlılık haline işaret ederken; “yüksek ödül beklentisi” ödüle gerçek bağımlılık haline işaret etmektedir. Bu durumda akademik bağlamda ödül bağımlılığı ile akademik bağlamda ceza hassasiyeti arasındaki bu dikkate değer ilişkinin belki de bir açıklaması şöyle olabilir: Ödül hassasiyeti bağımlılık düzeyine taşınmış bir kişi, sadece ödül durumlarıyla ilgili duygu ve düşünceler üretmeyecektir. Böyle bir bağımlılık hali kişide ödül alma isteğini aktive etmenin yanında; büyük olasılıkla ödüle erişememe, ödüllendirilmenin durması, ödülün mahrum olma gibi bağımlı bir kişi açısından bir tür ceza gibi yorumlanacak duygu ve düşünceleri de aktive edecektir. Bu tür duygu ve düşünceler Pekiştirme Duyarlılığı Kuramının sözünü ettiği, ceza ve ceza uyarıcılarının bulunduğu ortamlarda aktive olan beyin sistemini harekete geçiriyor olabilir. Tekrarlanan benzer deneyimlerin bir sonucu olarak beynin birbirinden bağımsız iki farklı duygu sistemi arasında kurulan ve gittikçe güçlenen birbirini hatırlatıcı bağlar (çağırışım bağları) dolayısıyla ödüle bağımlılık arttıkça bunun diğer bir anlamı cezaya da hassasiyetin artması olabilir.

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre, ödül bağımlılığı okul tükenmişliğini anlamlı bir biçimde yordamaktadır ($R=0.266$, $R^2=0.071$, $p<.01$). Akademik bağlamda ödül bağımlılığı okul tükenmişliğinin %7'sini açıklamaktadır. Yani ortaokul öğrencilerinin ödül bağımlılığı arttıkça öğrenciler okul tükenmişlik sendromu geliştirmeye daha yatkın hale gelmektedirler. Bu durumun iki nedenle ortaya çıkıyor olabileceği düşünülmektedir. Birincisi şartlı ödüller her ne kadar maruz kalan kişiler açısından hoş giden uyarıcılar gibi görünse de bir taraftan ödüle erişememe ya da ödül alma hakkını kaybetme gibi kaygıları tetikleyebilir. İkincisi ödül beklentisinin karşılık bulmadığı deneyimlere uzun dönemli maruziyet nedeniyle kişiler de zamanla hayal kırıklıkları, içsel motivasyonda azalma yaşıyor olabilir. Bu ruh hali de akademik görevlerden psikolojik olarak uzaklaşmaya yol açıyor olabilir. Ortaokul öğrencilerinde ödül bağımlılığının okul tükenmişliğini açıklama oranı lise öğrencileriyle yapılan çalışmanın (Aypay, 2016a) bulgularıyla karşılaştırıldığında, lise öğrencilerinde akademik bağlamda ödül bağımlılığının okul tükenmişliğini daha yüksek düzeyde (%14) yordadığı dikkate çekilmektedir. Bu durum hem ödül bağımlılığının zaman içinde artan gücü hem de öğrencilerin daha uzun süreli öğrenim yaşantısında gerek ebeveynleri gerekse öğretmenleri tarafından akademik görevlerle ilgili olarak ödüllendirilme deneyimlerine daha uzun bir süre maruz kalmalarıyla ilişkili bulunmaktadır. Öyle görünüyor ki ödül bağımlılığı ortaokul öğrencilerine göre lise öğrencileri için okul tükenmişliğini daha güçlü yordamaktadır.

Bu araştırmanın örnekleminin bir ildeki öğrencilerden oluşturulması çalışma bulgularının genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmasına rağmen; ortaokul öğrencilerinde görülebilecek akademik bağlamda ödül bağımlılığı, ceza hassasiyeti ve okul tükenmesi değişkenlerinin birbirleriyle gösterdikleri ilişki örüntüleri hakkında bilgi vermesi açısından bulguların alan yazına özgün katkılar

sağlayıcı nitelikte olduğu düşünölmektedir. Bu çalışmanın bulguları ebeveynler, eğitimciler ve rehber öğretmenler açısından işlevsel bilgileri ortaya çıkarmaktadır. Çünkü akademik etkinliklerle ilgili olarak ödöl ve cezaya çok dikkatli ve gerçekten iyi analiz edilerek ve mümkün oldukça az başvurulması gerektiğine yönelik pratik nedenler sunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin akademik bağlamda ödöl bağımlılıklarına yönelik geliştirilen ölçek de alan yazına başka bir katkı sağlamaktadır. Bundan sonra yapılabilecek çalışmalar arasında öğrencilerin ödöl bağımlılığı ve ceza hassasiyetlerini geliştirmelerine neden olan ebeveyn tutumlarının araştırılması ve okul tükenmişliği yaşıyan öğrencilerin algıladıkları stres düzeyini azaltıcı programlar geliştirilip denenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmad, I., Said, H. ve Khan, F. (2013). Effect of corporal punishment on students' motivation and classroom learning. *Review of European Studies*, 5(4), 130-134. doi:10.5539/res.v5n4p130
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. doi:10.1007/BF02294170
- Arif, M. S. ve Rafi, M. S. (2007). Effects of corporal punishment and psychological treatment on students' learning and behavior. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 171-180. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502020.pdf> adresinden erişildi.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527. <http://kuyeb.com/pdf/tr/6251240b1e578d0cb597b402e151f779yTAM1.pdf> adresinden erişildi.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 773-787.
- Aypay, A. (2015a). Sensitivity to punishment in the academic context: It's relationship with locus of control, gender and grade level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1475-1495. <http://eku.comu.edu.tr/article/view/5000144789/5000135002> adresinden erişildi.
- Aypay, A. (2015b). Ceza hassasiyeti okul tükenmişliğine götürürken, okul sevgisi ceza hassasiyetini artırır mı? 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aypay, A. (2016a). Akademik bağlamda ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığının okul tükenmişliğini yordaması. XVIII Amce-Amce-Waer Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aypay, A. (2016b). Akademik bağlamda ödül bağımlılığının ebeveynlik tarzı ve cinsiyet ile ilişkileri. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Aypay, A. (2017). Ergen gözüyle ceza ve etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 249-268. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/PDF/3413c98e-e45b-e711-80ef-00224d68272d> adresinden erişildi.
- Bask, M. ve Salmelo-Aro, K. (2012). Burned out to drop out: Exploration the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528. doi:10.1007/s10212-012-0126-5.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik: Farklı değişkenler açısından bir değerlendirme. *Journal of European Education*, 2(2), 31-46. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jee/article/view/5000121644/5000112094> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Cameron, J. ve Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423. https://www.researchgate.net/publication/233896366_Reinforcement_Reward_and_Intrinsic_Motivation_A_Meta-Analysis adresinden erişildi.
- Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion*, 41, 3-22. doi:10.1037/1528-3542.4.1.3
- Ching, G. S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment instudents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(2), 29-38. doi:10.5861/ijrsp.2012.v1i2.44

- Corr, P. J. (2002). J.A. Gray's reinforcement sensitivity theory and frustrative nonreward: A theoretical note on expectancies in reactions to rewarding stimuli. *Personality and Individual Differences*, 32, 1247-53. doi:10.1016/S0191-8869(01)00115-5
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, (51), 171-200. doi:10.1146/annures.psych.51.1.171
- Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F. ve Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burn-out and learning styles.. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.763.
- Çok, F. (2007). Farklı bağlamlarda ergen gelişimi. *Ergenlik içinde* (s. 19-35). Ankara: İmge Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., Koestner, R. ve Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://depts.washington.edu/techdocs/papers/decExtrinsicRewardsAndIntrinsicMotivation99.pdf> adresinden erişildi.
- Delgado, M. R., Locke, H. M., Stenger, V. A. ve Fiez, J. A. (2003). Dorsal striatum responses to reward and punishment: Effects of valence and magnitude manipulations. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 3(1), 27-38. doi:10.3758/CABN.3.1.27
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F.S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., ... Shanafelt, T. (2008). Burnout and suicidal ideation among U.S. Medical Students. *Academia and Clinic*, 149(5), 334-341. https://www.researchgate.net/publication/23231949_Burnout_and_Suicidal_Ideation_among_US_Medical_Students adresinden erişildi.
- Eisenberger, R., Pierce, W. D. ve Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation-negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Psychological Bulletin*, 125(6), 677-691. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1058929> adresinden erişildi.
- Field, A.(2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). London: Sage Pub.
- Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. J. Strelau ve A. Angleitner (Ed.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* içinde (s. 105-128). New York, NY: Plenum Press.
- Gray, J. A. ve McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety* (2. bs.) London: Oxford University Press.
- Harmon-Jones, E. (2003). Anger and the behavioral approach system. *Personality and Individual Differences*, 35, 995-1005. doi:10.1016/S0191-8869(02)00313-6
- Ilegbusi, M. I. (2013). An analysis of the role of rewards and punishment in motivating school learning. *Computing, Information Systems & Development Informatics*, 4(1), 35-38. http://www.cisdijournal.net/uploads/V4N1P5-CISDI_-Ilegbusi_-_AN_ANALYSIS_OF_THE_ROLE_OF_REWARDS_AND_PUNISHMENT_IN_MOTIVATING_SCHOOL_LEARNING.pdf adresinden erişildi.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences* (2. bs.). New York, NY: Guilford Press.
- Knutson, B., Adams, C. M., Fong, G. W. ve Hommer, D. (2001). Anticipation of increasing monetary reward selectively recruits nucleus accumbens. *Journal of Neuroscience*, 21, 1-5. 1 Ocak 2015 tarihinde <http://www-psych.stanford.edu/~span/Publications/bk01jn.pdf> adresinden erişildi.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*, 67(2), 173-186.

- Mertler, C. A. ve Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- Naz, A., Khan, W., Daraz, U., Hussain, M. ve Khan, Q. (2011). The impacts of corporal punishment on students' academic performance/career and personality development up-to secondary level education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12), 130-140. http://www.ijbssnet.com/journals/Vol.2_No.12;_July_2011/15.pdf adresinden erişildi.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Cilt 1, 9. bs.). Ankara: Nisan Kitabevi.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Reynolds, G. S. (1975). *A primer of operant conditioning*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (10), 1316-1327. doi:10.1007/s10964-008-9334-3.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2011). *Multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tuominen-Soini, H. ve Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898.
- Van Der Linden, D., Beckers, D. G. J. ve Taris, T. W. (2007). Reinforcement sensitivity theory at work: Punishment sensitivity as a dispositional source of job-related stress. *European Journal of Personality*, 21, 889-909. doi:10.1002/per.660
- Zhang, X., Klassen, R. M. ve Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134-138. doi:10.7763/IJSSH.2013.V3.212