

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK
SOSYAL DESTEK VE ÖZ-YETERLİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burçin KARTAL

Ankara
Eylül, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK
SOSYAL DESTEK VE ÖZ-YETERLİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burçin KARTAL

Danışman: Doç. Dr. İlhan YALÇIN

Ankara
Eylül, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Burçin KARTAL'ın hazırladığı 'Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları olarak Sosyal Destek ve Öz-yeterlik' başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Serap NAZLI

Üye: Doç. Dr. İlhan YALÇIN

Üye: Doç. Dr. Türkan DOĞAN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Burçin KARTAL

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL DESTEK VE ÖZ-YETERLİK

Kartal, Burçin

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan Yalçın

Eylül, 2017, xiii + 95 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin okul bağlılığının sosyal destek ve öz-yeterlik açısından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığının belirlenmesidir. Okul bağlılığı ile demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi araştırmanın diğer amaçlarını oluşturmuştur.

Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki liselerde öğrenim görmekte olan 535 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir.

Ergenlerin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf tekrarı, ders dışı aktiviteye katılıp katılmama durumu) göre okul bağlılığı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Diğer demografik değişkenlere (gelir düzeyi, başarı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi) göre okul bağlılığı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul bağlılığının yordayıcısı olarak öz-yeterlik ve sosyal destek, regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığı puanları düşmektedir. Akademik başarı yükseldikçe okul bağlılığı puanları da yükselmektedir. Sınıf tekrarı yapan ve yapmayan katılımcılar arasında okul bağlılığı bakımından anlamlı bir fark yoktur. Anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler diğer gruplara göre daha yüksek okul bağlılığı puanına sahiptir. Ders dışı aktiviteye katılan öğrencilerin okul bağlılığı puanları, aktivitelere katılmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi ilerledikçe okul bağlılığı düzeyi düşmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okul

bağlılığı öğretmen desteği ve akademik öz-yeterlik tarafından önemli düzeyde yordanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki bulgular ele alınarak tartışılmış, alan uygulayıcılarına ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul bağlılığı, algılanan sosyal destek, öz-yeterlik.



ABSTRACT**SOCIAL SUPPORT AND SELF-EFFICACY AS PREDICTORS OF SCHOOL
ENGAGEMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS**

Kartal, Burçin

Master Thesis, Program of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: İlhan Yalçın, Associate Professor

September 2017, xiii + 95 Pages

The main purpose of this research is to investigate that whether high school students' school engagement is significantly predicted by social support and self-efficacy or not. In addition, the investigation of relationship between school engagement and demographic variables is aimed. The study was conducted with 535 students, studying at the high schools in İstanbul province in 2014-2015 academic year. The data was collected with Personal Information Form, School Engagement Scale, Perceived Social Support Scale and Self-Efficacy Scale for children.

Independent samples t test was used to analyze if there is a significant difference between school engagement scores according to the demographic variables (gender, grade repetition, participation to the activities out of class) or not. Analysis of Variance (ANOVA) was used to indicate if there is a significant difference in school engagement scores in terms of level of income, level of academic achievement, level of parents' education, and grade level. Predictive power of self-efficacy and social support on school engagement was evaluated using regression analysis.

According to the results, it was found that female students tend to have more school engagement than male students. When the families' level of income is increasing, the school engagement of the students is decreasing. When the students' academic achievement is increasing, their school engagement scores are increasing, as well. There are not any significant differences between the students who are repeating the grades and not repeating the grades with regard to the school engagement. The students whose parents were graduated from primary school have higher scores of school engagement than the others. The students participating into the out of class

activities have higher school engagement scores than the others who are not participating. The level of school engagement is getting lower when the grade of the student is increasing. According to the regression analysis results, school engagement is significantly predicted by teacher support and academic self-efficacy.

The findings obtained from the study were discussed by taking the findings of literature, the suggestions were presented aimed at scope implications and researchers.

Key Words: School engagement, perceived social support, self-efficacy.



TEŞEKKÜR

Her bıraktığımda beni kendime getiren, bana inanmaktan vazgeçmeyen, her konuda yol gösterici, sabırlı, o olmasaydı bitiremezdim diyebileceğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. İlhan YALÇIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bilimsel bir çalışmanın üretilmesinde ayrıntılı, titiz çalışmanın ve etik değerleri benimsemiş bir yaklaşıma sahip olmanın önemini kendisinden öğrendiğim ve danışmanım olduğu için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocama şükranlarımı sunuyorum.

Tez jürimde yer alarak ilgiyle ve dikkatle tezimi okuyan, yapıcı ve faydalı önerilerde bulunan sevgili hocalarım Prof. Dr. Serap NAZLI ve Doç. Dr. Türkan DOĞAN'a teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanma olanağı bulduğum Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'ndaki bütün hocalarıma teşekkür ediyorum.

Hayatımın her anında yanımda olan, beni hep destekleyen sevgili babama, koşulsuz sevgisiyle ve sonsuz sabırla beni her zaman şaşırtan canım anneme ve kardeşi olduğum için kendimi her zaman şanslı hissettiğim, varlığından güç aldığım, benim için hayatı kolaylaştıran, yol göstericim, canım ablama bu süreçteki desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Emeginiz ve değeriniz tarif edilemez.

Bu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili dostum Zeliha KORKMAZ'a, tezi bitirmemdeki katkılarının yanında manevi desteğini hep hissettiğim canım dostum Ar. Gör. Dr. Seher YALÇIN'a ve her zaman yanımda olan canım dostum Ayfer Ezgi YILMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	5
1.3.Önem	6
1.4.Varsayımlar	7
1.5.Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Okul Bağlılığı	9
2.2.Sosyal Destek	15
2.3. Öz-yeterlik.....	21
2.4. İlgili Araştırmalar	28
2.4.1. Okul Bağlılığı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	28
2.4.2. Okul Bağlılığı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	30
2.4.3. Okul Bağlılığı, Sosyal Destek ve Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar	33
2.4.3.1. Okul Bağlılığı İle Sosyal Desteğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar	34
2.4.3.2. Okul Bağlılığı İle Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Araştırmalar	36
2.4.3.3. Okul bağlılığı, Sosyal Destek ve Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar	37

BÖLÜM 3.....	37
YÖNTEM.....	37
3.1.Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3.Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2.Okul Bağlılığı Ölçeği	41
3.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği.....	43
3.3.4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	44
3.4.Verilerin Toplanması.....	46
3.5.Verilerin Analizi	47
3.5.1.Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi.....	47
3.5.2. Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri.....	49
BÖLÜM 4.....	50
BULGULAR VE YORUMLAR	50
4.1.Ver Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler ...	50
4.2. Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	53
4.2.1. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulguları.....	53
4.2.2. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	54
4.2.3. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	56
4.2.4. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulguları.....	58
4.2.5. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	59
4.2.6. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	61
4.2.7. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Okulda Ders Dışı Aktivitede Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulguları	63

4.2.8. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	64
4.3. Okul Bağlılığı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	66
4.3.1. Regresyon Analizlerinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler	66
4.3.2. Katılımcıların Okul Bağlılığının Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik	67
4.4.Yorumlar.....	68
4.4.1. Okul Bağlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Bulgularının Yorumlanması.....	68
4.4.2. Okul Bağlılığı Puanlarının Katılımcıların Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulgularının Yorumlanması	69
4.4.3. Okul Bağlılığı Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması	70
4.4.4. Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulgularının Yorumlanması.....	71
4.4.5. Okul Bağlılığı Puanlarının Anne- Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması	71
4.4.6. Okul Bağlılığı Puanlarının Ders Dışı Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Bulgularının Yorumlanması.....	73
4.4.7. Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması	73
4.4.8. Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	74
BÖLÜM 5.....	77
SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1.Sonuçlar.....	77
5.2.Öneriler.....	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	89

ÇİZELGELER DİZİNİ

		Sayfa
Çizelge 1	Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	38
Çizelge 2	Katılımcıların Anne-Babalarının Eğitim Durumları	40
Çizelge 3	Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....	42
Çizelge 4	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....	44
Çizelge 5	Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Değerleri.....	46
Çizelge 6	Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Çizelge 7	Okul Bağlılığı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları (n=535)	53
Çizelge 8	Katılımcıların Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Çizelge 9	OBÖ Puanlarının Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=535)	54
Çizelge 10	Öğrencilerin OBÖ'den Aldıkları Puanların Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Fisher LSD Post Hoc Test Sonuçları (n=535)	55
Çizelge 11	Katılımcıların Akademik Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Çizelge 12	OBÖ Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (n=535)	56
Çizelge 13	Öğrencilerin OBÖ'den Aldıkları Puanların Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Fisher LSD Post Hoc Test Sonuçları (n=535)	57
Çizelge 14	OBÖ Puanının Sınıf Tekrarı Yapıp Yapmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları	59
Çizelge 15	Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=516)	59

Çizelge 16	OBÖ Toplam Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=516)	60
Çizelge 17	Anne Eğitim Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 18	Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=534)	61
Çizelge 19	OBÖ Toplam Puanların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=534)	62
Çizelge 20	Baba Eğitim Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 21	OBÖ Toplam Puanların Ders Dışı Aktiviteye Katılım Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları (n=535)	63
Çizelge 22	Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=535)	64
Çizelge 23	Katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=535)	64
Çizelge 24	Sınıf Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları	65
Çizelge 25	Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Analizler	66
Çizelge 26	Okul Bağlılığının Yordayıcısı Olarak Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Sonuçları.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmış, amaçları oluşturulmuş, önemi belirtilerek, sayıltıları ve sınırlılıkları ortaya konulmuştur.

1.1. Problem

Eğitim, bireye bilgi birikimi kazandırmakta, bireyi geliştirmekte, yetiştirmekte ve bir meslek dalında yer edinmesini sağlamaktadır. Etkili bir eğitim sürecinin başarıyla tamamlanmış olması, bireysel faydaların yanında toplumun kalkınması açısından da önemlidir. Toplumun eğitim seviyesi yükseldikçe nitelikli işgücü problemi çözülmekte ve bilim ve teknolojide ilerleme gerçekleşmektedir.

Eğitimin basitleştirme, denge kurma ve temizlemeden oluşan üç görevi bulunmaktadır. Basitleştirme görevi, zor bilgiyi kolaylaştırarak öğrenciye kazandırmaktır. Denge kurma görevi, bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Toplumsallaşmayı sağlamak için bireye okulda toplumsal değerler ve roller aktarılmaktadır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi farklı öğrencilerin bir arada olduğu okullar, toplumun küçük bir örneğini temsil etmektedir. Bu durum da risk grubundaki öğrencilerin gelişimine ve dolayısıyla toplumsallaşmaya katkı sağlamaktadır. Okul, aynı zamanda bireye içinde bulunduğu kültürel sistemi aktararak bireyin kültüre uyumunu sağlamaktadır ve böylece kültürel sistem korunmaktadır (Ergün, 1994). Temizleme görevi ise bireyin çevresindeki zararlı ve birey için sakıncalı öğeleri mümkün olduğu kadar yok ederek bireyin daha iyi bir çevrede yaşamasını sağlamaktır (Tezcan, 1994). Eğitim, edindiği bu görevler sayesinde öğrencilere gerekli yaşam becerilerini kazandırmaktadır. Eğitim ortamı, öğrenciye gereksinim duyduğu sosyal destek olanağını da sunmaktadır (Ergün, 1994).

Eğitimin toplumsal işlevlerinin yanında ekonomik işlevleri de vardır. Okul, eğitim sürecine giren kişiyi özelliklerine göre yönlendirerek en büyük ekonomik işlevlerinden birisini yerine getirmektedir. Bir ülkenin kalkınması eğitim sisteminde

öğrencilere yapılan uygun yönlendirmelerle doğru orantılıdır. Bu yüzden eğitim sistemine girmiş öğrencinin yetenekleri ölçüsünde uygun iş alanlarına yönlendirilmeleri önemli bir görevdir (Ergün, 1994). Ancak Türkiye’de çok sayıda öğrenci okul terki nedeniyle bu değerlendirme sürecinden geçememektedir. Bu durumdan hem ekonomi hem de bireyin yaşamı olumsuz etkilenmektedir. Öğrenim sürecindeki düşük notlar ve okul terki, tüm ülkeler için önemli sorunlardır (Bayhan ve Dalgıç, 2012).

Okul terki tüm dünyada önemli oranda yaşanmaktadır. Ülkemizde ortaöğretim okullarında her yıl ortalama yüz bin öğrenci sistemden ayrılmaktadır (Yorğun, 2014). OECD (2016) raporunda ülkemizde 25-64 yaş aralığındaki yetişkinlerden liseyi bitirenlerin oranının % 36 olduğu belirtilmektedir. Bu oran 2012’de yayınlanan raporda % 42’dir (akt: Bayhan ve Dalgıç, 2012). Bu durum, okulu terk eden öğrenci oranının zaman içinde arttığını göstermektedir. Okul terki bireyin yaşamı için sakıncalı bir deneyimdir. Okul terki, ayrıca ekonomik ve kültürel alanlarda birçok problemlere neden olmaktadır (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011).

Okul terki, bireyin eğitim sürecini tamamlayamadan sistemden ayrılmasıdır ve hem bireyin gelişimi açısından hem de toplumsal açıdan sorun yaratacak bir olgudur. Okulu bırakma, yaşam becerilerinin kazanıldığı önemli bir sosyal ortamdan uzaklaşmaya neden olduğu için ergenler açısından bir risk faktörü haline dönüşebilmektedir. Bu nedenle ülkemizde ve tüm dünyada okul terkinin nedenlerine ilişkin daha ayrıntılı araştırmalar yapılarak çözüm yolları geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Bayhan ve Dalgıç, 2012). Okul terkinin nedenlerine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalardan birinde, okul terki konusunda okul bağlılığının dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Yurtdışında yapılan bir araştırmada da, öğrencilerin okula daha az bağlı olmalarının okul terkine neden olan unsurlardan birisi olduğu görülmüştür (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow ve Usinger, 1995). Öğrencinin okula bağlılığı, okul terkinin anlama, açıklama, öngörme ve önlemede temel bir yapı ve kilit değişken olarak görülmektedir (Landis ve Reschly, 2013).

Okul bağlılığı zamanla önem kazanan bir kavramdır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi okul bağlılığı, öğrencilerin düşük başarısının, okula olan ilgisizliğinin, okuldan soğumasının ve okul terkinin çaresi olarak görülmektedir. İkinci neden ise okul bağlılığının çevrede yapılan değişikliklere duyarlı olacağı varsayımından doğmaktadır (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005). Böylece çevrede yapılacak

değişikliklerle okul bağlılığı düzeyinin olumlu yönde etkileneceği ve dolayısıyla okul terkinin önlenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, okul bağlılığı kavramı eğitim sistemi için önemli bir kavram haline gelmektedir.

Okul bağlılığı, öğrencinin okulla olan bağlantısı, okula karşı hissettiği aidiyet duygusu ve okul ortamında kendini iyi hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Maddox ve Prinz, 2003). Okul bağlılığı okul için emek vermeyi, devamsızlık yapmamayı, katılım göstermeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda okula devam gibi davranışsal öğelerle bağlantılı olan çevresel süreçleri ve bu çevresel süreçlerle bireyin arasında var olan ilişkileri kapsayan bir yapıdır (Önen, 2014). Okul bağlılığı, bazı psikolojik ve davranışsal öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler, öğrencinin okula bağlı olup olmadığını belirlemektedir. Öğrencinin başarı için çaba göstermesi, ders saatleri dışında okulda faaliyetlere katılması davranışsal öğeleri oluşturmaktadır. Psikolojik öğeler ise okulda verilen görevlere karşı duyulan ilgi ve sorumluluk hissiyle beraber okulda yaşanan hayal kırıklığı, utanç, kaygı, uzaklaşma, yabancılaşma hislerinin bütünü kapsamaktadır (Finn, 1993). Öğrenci bağlılığının davranışsal ve akademik yönleri (derse katılım ve hazırlıklı gelme, ödevleri tamamlama) sosyal süreçlerden daha kolay etkilenebilir (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004).

Okul bağlılığının öğrencilerin akran ve aile ilişkilerinin niteliği ile de ilişkili olduğu görülmektedir (Elmore ve Huebner, 2010). Ayrıca öğretmenleriyle ve okul çevresindeki yetişkinlerle daha yakın ilişkiler içinde olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksektir (Gottlieb ve Bergen, 2010). Bireyin hayatını kolaylaştıran ilişki yapılarını ifade eden sosyal destek, 1990'lı yıllardan itibaren dikkat çekmeye başlayan bir kavramdır (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001). Sosyal destek kavramı sosyal ilişkilerin işlevselliğini, bu ilişkilerin koşulsuz destekleyici olmasını vurgulayan bir kavramdır. Bireyin ulaşabildiği sosyal kaynaklar, resmi ve resmi olmayan kişi veya gruplar tarafından bireye sunulan profesyonel olmayan yardımdır (Gottlieb ve Bergen, 2010). Sosyal destek kaynakları bireyin akranları, öğretmenleri, ailesi ve sosyal çevresidir (Yıldırım, 1998).

Sosyal destek kaynakları tarafından bireye verilen destek, bireyin okul hayatını etkilemektedir. Öğrenciyi derste takip eden, anlamadığı konularda destek olan, çalışmalarıyla ilgili öğrenciye dönüt veren, başarılarını fark edip tebrik eden öğretmenler, öğrencinin okula karşı olan duygularını etkilemektedir. Bu durum aile desteği için de geçerli olmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012). İlgili alanyazındaki araştırmalarda da algılanan sosyal desteğin okul bağlılığıyla ilişkili olduğu

belirtilmektedir (Brewster ve Bowen, 2004; Estell ve Perdue, 2013; Finn, Pannoza ve Achilles, 2003; Freese, 1999; Klem ve Connell, 2004; Lam ve diğ erleri, 2014; McNeely ve Falci, 2004; Wang ve Eccles, 2012; Wang ve Eccles, 2013; Wentzel 1998).

Sosyal destek okul bağı lılığını etkileyen dış sal bir faktör iken, öz-yeterlik iç sel bir faktör olarak karş ımıza çı kmaktadır. Öz-yeterlik, kiş inin yaşamındaki olayları kontrol etmeye yarayan gü dülenme sürecini, biliş sel kaynaklarını ve eylem gü cünü yönetme konusundaki yeteneğine olan inancıdır. Yaşamda gerekli olan becerilere sahip olmakla zor durumlarda bu becerileri kullanabilmek arasında fark vardır. Arzu edilen hedefleri gerçekleşt irebilmek için var olan becerileri yönetebileceğine inanmak gerekmektedir. Bu nedenle, aynı becerilere sahip bireyler, öz-yeterlik inançlarına bağı lı olarak farklı düzeylerde performanslar sergilemektedirler (Wood ve Bandura, 1989).

Öz-yeterlik bireyin bir iş üstünde harcayacağı vakti belirlemekte, zorluklarla karşı karşıya kaldığında ne kadar dayanabileceğini göstermektedir (Schunk ve Pajares, 2009). Bireyler baş edebileceklerine inanmadıkları becerilerden kaçınma eğ ilimindedirler (Wood ve Bandura, 1989). Oysa zorlu amaçlara bağı lı kalmak, başarısızlık riskine karşı çabayı artırmak ve sürdürmek öz-yeterlik duygularının daha da güç lenmesini sağlamaktadır (Schunk ve Pajares, 2009).

Eğ itim hayatının baş ında bireylerin öz-yeterlik düzeyleri düşük olmaktadır. Ancak çaba harcayarak başarılı olmaları sonucunda öz-yeterlikleri geliş mektedir. Ayrıca öz-yeterlik okulda bireyin beklediğı sonuçları belirlemeye yardımcı olmaktadır. Yeteneklerine güvenen öğrenciler yüksek notlar ve başarı beklemektedirler. Yeteneklerine güvenmeyen öğrencilerin okuldan beklentileri düşük düzeydedir. Öz-yeterlik gü dülenmeye, öğrenmeye ve akademik başarıya olumlu etki etmektedir (Schunk ve Pajares, 2009). Bu nedenle, öz-yeterliğin öğrencinin okul hayatını etkileyebilecek önemli bir unsur olduğı düşünölmektedir. Yapılan çeş itli araşt ırmalarda da (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003; Walker, Greene ve Mansell, 2006) öz-yeterlik ve okul bağı lılığ ının ilişkili olduğı bulunmuştur.

Okul bağı lılığ ının düşük düzeyde oluş u, okul terkinin yanında, madde kullanımı, ergen hamileliğı , ç eteye katılma, suç teş kil eden aktivitelerde bulunma gibi riskli davranış ların artış ını kapsayan önemli sorunlara yol açmaktadır (Caraway ve diğ erleri, 2003). Sınıf ilerledikçe öğrencilerin okula bağı lılık düzeyinde düş üş olduğı araşt ırmalarda gözlemlenmektedir (Bellici, 2015; Mengi, 2011; Savi, 2011; Wang ve Eccles, 2012). Bu bulgu dikkate alındığında, lise döneminde okul terkinin yaşanma

olasılığının artacağı tahmin edilmektedir. Okul terki ergenlik döneminde öğrenci için riskli olabilmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberliğin dört temel amacından birisi önlemedir. Önleyici rehberlik hizmetleri, gelecekte meydana gelme ihtimali olan olumsuz olayları engellemek için etkinlikler uygulamayı amaçlamaktadır (Korkut, 2003). Okul terkini önlemek amacıyla planlanacak önleyici rehberlik hizmetleri için okul bağlılığı kavramı anahtar rol oynamaktadır. Öğrencinin algıladığı sosyal desteğin okul bağlılığını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca okul bağlılığına etki eden öz-yeterlik ve cinsiyet, ailenin gelir durumu, sınıf düzeyi, gelir durumu gibi demografik değişkenleri içeren kişisel özelliklerin belirlenmesi, öğrencilere yapılacak önleyici rehberlik hizmetleri açısından önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın problemini, ergenlerin öz-yeterliği ve algılanan sosyal desteğinin okul bağlılığını yordayıp yordamadığının belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; ergenlerin öz-yeterliği ve algılanan sosyal desteğinin okul bağlılığını yordayıp yordamadığının belirlenmesi ve ergenlerde okul bağlılığı ile ilgili demografik değişkenlerin incelenmesidir.

Araştırmanın belirlenen amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ergenlerin okula bağlılığı

- a) Cinsiyet
- b) Ailenin gelir düzeyi
- c) Akademik başarı düzeyi
- d) Sınıf tekrarı yapıp yapmama durumu
- e) Anne baba eğitim düzeyi
- f) Okulda ders saatleri dışında bir aktiviteye katılıp katılmama durumu
- g) Sınıf düzeyi

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Ergenlerin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeyleri okul bağlılığını yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Bireylerin gelişmesini, kendini gerçekleştirmesini, meslek edinmesini sağlamak ve bireyleri topluma aktif uyum sağlar hale getirmek eğitimin temel amaçları arasındadır. Birey okulda yaşadığı sosyal ilişkiler sayesinde kendisini tanımakta ve arkadaş grupları sayesinde topluma uyum sağlama becerisi kazanmaktadır. Ayrıca bu ilişkiler bireyin kimlik duygusuna da katkıda bulunmaktadır. Kimlik duygusunun oluştuğu, riskli davranışların arttığı ergenlik döneminde ise okulu bırakmak olumlu toplumsal davranışların kazanıldığı ortamdan uzak kalmak demektir. Bu durum da ergenler için yeni bir risk faktörünün doğuşu anlamına gelmektedir.

Okul terki, bireyin kariyerini ve geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca suç işleme istatistiklerine bakıldığında öğrenim düzeyinin artmasının suç oranında azalmayı sağladığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde suç işleyen bireylerin yaklaşık % 78'inin lise düzeyinden düşük öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyinde artış gözlemlendikçe suç işleme yönelimi azalmaktadır (Kızmaz, 2004). Alanyazın incelendiğinde, okul terki riskini öngörmek için okulda yaşanan sorunlara ve okul bağlılığına dikkat çekildiği görülmektedir (Archambault, Pagani, Janosz ve Fallu, 2009).

Okul bağlılığı, öğrencinin derslerine katılım göstermesi, okula karşı olumlu duygular hissetmesidir. Okula olan bağlılıkları yüksek olan öğrenciler derslerde başarılı olmakta ve devamsızlık yapmamaktadırlar. Bu öğrenciler, riskli ve sorunlu davranışlardan uzak durmaktadırlar (Finn, 1993). Ergenlerin okula bağlılık düzeylerinin artırılmasının, sadece bireyler için değil, toplum için de önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında okula bağlılık kişinin sadece öğrenim düzeyini ve mesleki yaşamını değil; yaşamının tüm yönlerini ve hatta toplumu etkilemektedir. Dolayısıyla, okula bağlılık kavramı bireyin ve toplumun geleceği için önem kazanmaktadır.

Okul bağlılığı, çok boyutlu bir yapıdır. Bu yüzden, okul bağlılığını ele alırken çevresel ve bireysel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmalar öğrencinin okul hayatında "otomatik pilot" gibi davranmadığını göstermektedir. Bireyin duyguları ve çevresiyle geliştirdiği duygusal bağları bulunmaktadır (Lawson ve Lawson, 2013). Bu kapsamda, okula bağlılık ile ilişkili öz-yeterlik, sosyal destek gibi bireysel ve çevresel değişkenlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Okul bağlılığına etki edebilecek bu değişkenleri belirlemenin, öğrencilerin okula olan düşük düzeydeki

bağlılıklarına müdahaleyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu değişkenleri bilmenin, okul bağlılığı açısından risk grubundaki öğrencilerin tespitini de kolaylaştıracağı ve böylece düzenlenecek önleyici rehberlik hizmetlerinin verimini artıracığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okula bağlılıkları, Türkiye'de son yıllarda incelenmeye başlanan kavramlardan birisidir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile ilişkili olan demografik ve psikolojik bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Psikolojik değişkenler olarak sosyal destek ve öz-yeterlik ele alınmıştır. Yurtdışında bu konuda yapılmış az sayıda çalışma vardır. Türkiye'de ise yapılan bir çalışmada (Mengi, 2011) sosyal destek ile öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterliğin okul bağlılığı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmadaki değişkenler sosyal destek ile genel öz-yeterliktir. Bu yüzden, okul bağlılığının bu değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyması bakımından, çalışmanın Türkiye'deki bu konuda gelişen alanyazına önemli bir katkı getirmesi beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın öğrencinin okul bağlılığı duygusunu etkileyen faktörlere ilişkin bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulguların eğitim öğretim süreci hedeflerinin gerçekleştirilmesi yolunda, sorun alanlarına ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bulguların, uygulamacılara okul bağlılığı konusunda yeni bir bakış açısı kazandıracığı ve öğrencinin sosyal çevresine verilecek eğitimlere yön vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda algılanan sosyal destek ve öz-yeterliğin okul bağlılığı ile olan ilişkisini incelemek önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Öğrenciler Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nde (ÇÖÖ) yer alan maddeleri yanıtlarken var olan düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.5. Tanımlar

Aşağıda araştırmada yer alan kavramların tanımları verilmiştir.

Okul Bağlılığı: Öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak hissetmesi, okulun hedeflerini içselleştirmesi ve okulla özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1993). Araştırmada Okul Bağlılığı Ölçeği'nden (Arastaman, 2006) alınan toplam puan ile okul bağlılığı ölçülmüştür. Toplam puanın yüksek olması okul bağlılığının

yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul bağlılığı araştırmada; içsel bağlılık, okul ortamı bağlılığı, okul programı bağlılığı, okul yönetimi bağlılığı olmak üzere beş alt boyutu olan bir yapı olarak ele alınmıştır.

Algılanan Sosyal Destek: Sosyal destek, bireyin çevresindeki sosyal destek kaynakları tarafından bireye sunulan, ulaşılabilir olarak algılanan yardım edici ilişkilerdir (Lakey ve Cohen, 2000). Algılanan sosyal destek ise bireyin, sosyal çevresindeki çeşitli destek türlerinin varlığıyla ilgili inançlarını tanımlamaktadır (Gottlieb ve Bergen, 2010). Bu araştırmada Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden alınan toplam puan ile sosyal destek ölçülmüştür. Toplam puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öz-yeterlik: Bireyin potansiyel durumlarla başa çıkmak için gereken belirli eylem planlarını organize edebileceğine ve yürütebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1980). Bu araştırmada, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nden alınan toplam puan ile öz-yeterlik ölçülmüştür. Puanların yüksek olması öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle okul bağlılığı, sosyal destek ve öz-yeterlik kuramsal olarak incelenmiş; daha sonra bu konularla ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Bağlılığı

Eğitim öğretim süreci, öğretmen ve öğrenciler açısından kolay bir süreç değildir. Çünkü akademik çalışmalar, genellikle öğretmenler tarafından belirlenen görevlerden oluşmaktadır. Bu görevlerin ve müfredattaki kazanımların öğrenilmesi için öğrencilerden çaba göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerden ise bu görevler doğrultusunda öğrencileri derslere ve akademik çalışmalara güdülemeleri beklenmektedir. Çünkü kalıcı öğrenme büyük oranda öğrencinin çabasıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrenciler öğretmenleri tarafından; hatalarını inceleme, düzeltme, yeniden fikir üreterek öğrenme işine tekrar başlama aşamalarından oluşan etkili bir öğrenme döngüsü sürecine güdülenmelidirler. Öğrencilerden; kendilerine verilen görevleri istemedikleri sürece başarı beklenmemektedir. Bu noktada okul bağlılığı kavramı önem kazanmaktadır. Bu öğrenme sürecinin başarıyla tamamlanmasında okul bağlılığı etkin bir rol oynamaktadır (Newman, 1992). Connell’in akademik başarıyı sağlayan motivasyon modeline göre de okul bağlılığı ve okula yönelik katılımcı davranışlar doğrudan ders notu gibi akademik sonuçları etkilemektedir. Dolayısıyla okul bağlılığı akademik başarının temel taşı gibi görünmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003). Bu yüzden, okul bağlılığı öğrencinin eğitim hayatında önemli bir rol oynamaktadır.

Okul bağlılığı kavramı, öğrencinin okula yabancılaşmasına neden olan ve okul terkine işaret eden bazı davranışların düzeltilmesinde “çare” olarak görülmektedir. The American Heritage College sözlüğü, okul bağlılığını aktif bir biçimde sorumluluk almak, katılım göstermek olarak tanımlamaktadır. Bu tanım davranışa dayalı bir

tanımdır. New Oxford American sözlüğünde ise ilgilenmek, etkilenmek olarak duyguya vurgu yapılan bir tanım görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Okul bağlılığı, okul etkinliklerine yüzeysel katılım göstermek, ilgisiz kalmak ve okulu ihmal etmek yerine; söz konusu etkinliklere güdülenerek aktif katılım göstermek ve okula ait sorumlulukları yerine getirmek demektir. Okul bağlılığı, öğrenci tarafından öğrenmeye yapılan psikolojik yatırımdır. Öğrenci, okulun kazandırmayı hedeflediği bilgi ve beceriyi anlamaya, öğrenmeye yönelik çaba göstermektedir. Bilgiyi öğrenmenin yanında öğrenci bu bilgiyi hayatına katmaya çalışmaktadır. Okula bağlı olan öğrenci, öğrenme çabasını, eğitim sürecindeki yüksek notlar, sosyal onay, öğretmen sevgisi gibi pekiştiricileri kazanmak için göstermemektedir. Birey için değerli olan öğrenme eyleminin kendisidir (Newman, 1992).

Okul bağlılığı, öğrencinin derse ve okul aktivitelerine düzenli, etkin katılımı gibi davranışsal öğelerle birlikte, öğrencinin okula kendisini ait hissetmesi ve okulda aldığı sonuçlara değer verip vermemesi gibi duygusal öğeleri de içinde barındırmaktadır (Finn, 1993). Okula bağlı olan lise öğrencilerinin okulla ilgili ifadelerinde sevgi sözcükleri çok sık geçmektedir (Newman, 1992).

Okul bağlılığı, katılım ve özdeşleşme olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır (Finn, 1993). Katılım, okul yaşantısı boyunca gelişen bir süreçtir (Archambault ve diğerleri, 2009). Finn (1993) okul bağlılığının davranışsal öğelerinden olan katılım davranışının dört aşamada gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde yapılandırılmaktadır:

- Birinci aşamada öğrenci sınıfta hazır bulunmakta ve yalnızca öğretmen tarafından sorulan sorulara ve yönergelere tepki vermektedir.
- İkinci aşamada diyaloglar öğrenci tarafından başlatılmaktadır. Öğrenci ders saatinden önce veya sonra büyük bir hevesle okulda zaman geçirmektedir. Bazı öğrenciler bu aşamada okuldaki topluluklara veya kulüplere katılmaktadırlar.
- Üçüncü aşamada öğrenci ders saatlerindeki yaşantısına ek olarak okuldaki sosyal, sportif ve akademik faaliyetlere geniş katılım göstermektedir.
- Dördüncü aşamada katılım bireyin akademik amaçlarını ve karar alma yetisini etkilemektedir. Hatta katılımın bu son aşaması öğrencinin okul yönetiminde söz sahibi olmasını ve disiplin sisteminde rol almasını içermektedir.

Katılımcı olmayan davranışlar ise öğrenmeyi engelleyici olumsuz davranışlara bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Böylece birey öğrenmeyi sağlayan yapıcı davranışlardan yararlanamamaktadır. Öğrenmeyi engelleyen bu davranışlar öğrenilmiş

çaresizliğe yol açmaktadır. Birey artık kendi davranışlarının gücünü fark etmeyip olayların sonucunu kontrol edemediğini düşünebilmektedir. Birey öğrenme sürecinde yaşadığı bu hayal kırıklığı ve çaresizlik duygularını, çaba göstererek başarabileceği diğer durumlara da genellemektedir. Böylece katılım davranışı azalmakta ve birey olumsuz etkilenmektedir.

Özdeşleşme duygusu ise birey kendisini okula ait hissettiği, okul başarısına değer verdiği zaman ortaya çıkmaktadır. Başarıya eşlik eden ödüller öğrencinin okulu benimsemesini sağlamaktadır (Finn, 1993). Okuldaki ders dışı aktivitelere katılım da özdeşleşmeye katkıda bulunmaktadır (Finn, 1989). Okula, derslere karşı umursamaz ve okul kararlarına zıt yönde davranışlar sergilemek özdeşleşmeden çok başarısızlığa ve okul bağlılığının düşmesine neden olmaktadır (Finn, 1993). Bu yüzden öğrencilerin bu davranışlarını tespit ederek uygun müdahalelerde bulunmak önemlidir.

Okul bağlılığı, çok boyutlu tanımlarının yanında alanyazında davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyutta tanımlanmaktadır. Davranışsal bağlılık; okulda akademik ve ders dışı aktivitelere, sosyal aktivitelere katılmayı, bu aktivitelerde başarılı olmayı ve okuldan ayrılmayı önleyecek davranışları kapsamaktadır. Davranışsal bağlılığı konu alan araştırmalar öğrenci davranışlarıyla ilgilenmektedir. Duygusal bağlılık; öğretmene karşı pozitif veya negatif tepkileri, sınıftaki arkadaşlıklara ve okula karşı duygusal bir bağ oluşturmayı kapsamaktadır. Ayrıca bireyin ödevlerini yapma konusundaki istekliliği de duygusal bağlılığının bir unsurudur. Duygusal bağlılığı konu alan araştırmalar öğrencinin tutumuyla, ilgi ve değer alanlarıyla ilgilenmektedir. Bilişsel bağlılık ise derslerdeki üst düzey, zorlayıcı bilgi ve becerileri anlamaya istekli olup olmamayı içermektedir. Bilişsel bağlılıkları yüksek öğrenciler başarısızlık karşısında daha etkili baş etme becerileri sergilemektedirler. Bilişsel bağlılık alanındaki araştırmalar, kendi kendine öğrenmeyi düzenleme gibi konularla ilgilenmektedir. Okul bağlılığı bu üç öğeyi barındıran çok boyutlu bir yapıdır (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Davranışsal bağlılık üç şekilde tanımlanmaktadır. İlk tanımına göre davranışsal bağlılık; bazı olumlu davranışların (okul kurallarına uyma, sınıf normlarına bağlanma) varlığı ve zararlı davranışların (okulu bırakma vb.) yokluğuyla tanımlanmaktadır. İkinci tanım, öğrenmede katılımı, akademik ödevler için çaba göstermeyi, dikkatli ve sabırlı olmayı, sınıftaki tartışmalara katkıda bulunmayı kapsamaktadır. Üçüncü tanım, okulla ilgili kültürel ve sportif faaliyetleri ve okul yönetiminde aktif olmayı içermektedir

(Finn, 1993). Davranışsal bağlılık, tanımlarda da görüldüğü gibi gözlemlenebilen işaretlerle temsil edilmektedir.

Öğretmenler beklentilerinde açık oldukça, müfredatı öğrencinin düzeyine göre değiştirip davranışsal katılımı sağlayan dersler yapılandırıldıkça ve öğrencilere tutarlı davranışlar sundukça öğrencinin okula olan bağlılık duygusunu güçlendirmektedirler (Connell, 1990). Ayrıca öğretmenler, davranışsal bağlılığı gözlemlenebilir davranışlar içermesi sayesinde kolayca ayırt edebilmektedirler. Öğrencinin bir konuyu anlamak için çaba gösterip yardım arıyor olması davranışsal bağlılığa işaret etmektedir. Ancak bazen yardım öğrenci tarafından dersten ve sorumluluktan kaçmak için kullanılmaktadır. Bu yardım arama hali yönetici yardım çağrısı olarak adlandırılmaktadır. Bu yardım davranışsal bağlılığa işaret etmemektedir. Birey, ders materyalini anlayabilmek için çevresindeki kişilerden yardım talebinde bulunduğu zaman davranışsal bağlılıktan söz edilebilmektedir. Bu yardım arama hali araşsal yardım arama olarak adlandırılmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Pek çok durumda öğrenci, davranışsal olarak etkin gözüксе de bilişsel olarak dersiyle ilgilenmemektedir. Başka bir deyişle öğrenci, öğretmeni tarafından izlenme olasılığına karşı öğretmenini gözlemleyerek duruma uygun hareket etmektedir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin sadece davranışsal; başka bir deyişle görünüşte değil bilişsel olarak da dersle ilgilenmesini ve dolayısıyla bilişsel bağlılığa da sahip olmalarını istemektedirler. Bilişsel bağlılık; öğrencinin ders için farklı, ayrıntılı stratejiler geliştirmesi, materyali anlamaya yönelik farklı bakış açıları geliştirmesidir. Örneğin, öğrenilen bir konudan sonra ara verip konunun önemli yerlerini düşünmek, ne öğrendiğini sorgulamak, kendi kavrayışını izlemek gibi üst-bilişsel stratejiler bilişsel bağlılığa büyük katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerine erişmek zor olduğundan bilişsel bağlılığı sezme zordur. Ancak öğrencinin arkadaşlarıyla yaptığı tartışma konuları, derste sorduğu sorular ve sorulara verdiği yanıtlar öğretmenlere bilişsel bağlılığı anlamada bir fikir vermektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edebileceklerini hissettikleri güvenli ortamda öğrenmeye daha çok bilişsel kaynak sağlamaktadırlar. Kendilerine saygı duyulmadığını hisseden öğrencilerin bilişsel bağlılığı ise azalmaktadır (Ryan ve Patrick, 2001).

Duygusal bağlılık öğrencilerin, sınıftaki etkili tepkileri, ilgi ve mutluluk gibi olumlu duygularının yanında, üzüntü ve kaygı gibi olumsuz duygularını da içermektedir. Duygusal bağlılık öğretmene, okula verilen tepkiler ve özdeşleşme boyutlarıyla değerlendirilmektedir. Finn (1993), duygusal bağlılığı okula ait olma ve

okul ortamında kendisini değerli bulma hissiyle tanımlamaktadır. Duygusal bağlılık, öğrenme faaliyetlerinden sıkılma veya hoşlanma, okula yabancılaşma veya bağlı olma duygularını kapsamaktadır. Duygusal bağlılığı yüksek öğrenciler, öğrenmeye karşı içsel güdülenme yaşamaktadırlar (Lam ve diğerleri, 2014). Ayrıca öğrencinin eğitim hayatı konusunda aile desteğinin varlığını hissetmesi de duygusal bağlılık öğelerindedir (Fredricks ve diğerleri, 2011).

Duygusal bağlılık iki tür araştırmalara konu olmaktadır. Birincisi, duygusal bağlılığı öğrencinin akademik faaliyeti sırasındaki ilgi, zevk, mutluluk, can sıkıntısı ve kaygı düzeyleriyle değerlendirmektedir. İkinci tür araştırmalar ise öğrencilerin okula karşı duyduğu aidiyet hissini ve okuldaki akranları, öğretmenleri ile olan ilişkileriyle ilgili duygularını dikkate almaktadır (Lawson ve Lawson, 2013).

Okul bağlılığının davranışsal, bilişsel ve duygusal bileşenlerinin gerçekleşme derecesinde niteliksel farklılıklar olabilmektedir. Örneğin davranışsal katılımın düzeyi, kurallara uymaktan ve basitçe verilen işi yapmaktan öğrenci konseyine katılmaya kadar değişmektedir. Bilişsel katılımın düzeyi, konuları ezberlemekten uzmanlığı destekleyen kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin kullanımına kadar değişmektedir. Duygusal katılımın düzeyi ise okuldan hoşlanmaktan okulla özdeşleşmeye kadar değişmektedir. Okul bağlılığının üç boyutundaki bu niteliksel farklılıklar, katılımın yoğunluk ve süre bakımından farklı olabileceğini göstermektedir. Katılım davranışı kısa vadeli ve duruma özgü veya uzun vadeli ve istikrarlı olabilmektedir. Katılım davranışının yoğunluğu, süresi arttıkça okul bağlılığı gelişmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2005)

Bağlılık kavramı bu gruptan önce okula ilişkin öğeler, sınıf koşulları ve bireysel gereksinimler olmak üzere yine üç grupta incelenmiştir. Okula ilişkin öğeler; net belirlenmiş amaçlar, okul kararlarına dahil olma ve akademik çalışmalar olarak gruplanmaktadır. Sınıf koşulları; öğretmen desteği, sınıf arkadaşlarının ve sınıfın yapısı ve özerklik desteği olarak belirlenmektedir. Bireysel ihtiyaçlar ise öğrencinin ilişki ihtiyacı, özerklik ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacından oluşmaktadır (Adelman ve Taylor, 2011).

Schlechty (2001), okul bağlılığını öğrencilerin okuldaki görevlerine yönelik tutumlarını dikkate alarak beş grupta incelemektedir. Bunlardan birincisi özgün bağlılıktır. Özgün bağlılık gösteren bireyler, eğitime önem vermekte ve eğitimi gerekli bulmaktadırlar. Okuldaki görevlerini sadece yapmaları gerektiği için değil; aynı

zamanda bu görevler ilgilerini çektiği için yerine getirmektedirler. İkinci bağıllık türü sembolik bağıllıktır. Sembolik bağıllık gösteren birey öğrenme işine değer vermemektedir. Yalnızca kendisine verilen görevleri tam olarak yerine getirmektedir. Birey otoriteye karşı hassastır ve kendisine verilen her görevi anlam aramaksızın yapmaktadır. Üçüncü bağıllık türü pasif uymadır. Bu bağıllık türüne sahip öğrenciler, kendilerine verilen görevi en az seviyede emek vererek bitirmeye çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin amaçları yalnızca ödevin kabul edilmesini sağlamaktır. Dördüncü bağıllık türü geri çekilmedir. Bu bağıllık türünde, bireyler kendilerine verilen göreve ilişkin yetersizlik hissettiklerinde veya görevin ayrıntılarını net bir şekilde anlamadıklarında geri çekilmektedirler. Beşinci bağıllık türü isyandır. Bu gruptaki öğrenciler okuldaki görevleriyle beraber birçok şeyi reddetmektedirler. Bunların yerine kendilerine yeni hedefler belirlemektedirler.

Öğrencilerin okul bağıllığı düzeylerinin düşük olması, eğitim sistemindeki en önemli sorunlardan birisidir. Okula bağıllığı düşük düzeyde olan öğrenciler sınıfın düzenini bozmakta, eğitim öğretim sürecini aksatmaktadırlar. Bu öğrenciler ödevlerinde veya okulda aldıkları görevlerde başarısız olmakta ve okuldan kaçmaktadırlar (Newman, 1992). Okul bağıllığının düşük olması okuldan kopmaya yol açmaktadır. Okuldan kopma, bazı olumsuz içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlara yol açabilmektedir. Bıkkınlık hissetmek, mutsuz olmak ve kötü davranışlar sergilemek bu davranışlardan bazılarıdır. Okuldan kopma aynı zamanda okulu bırakmaya neden olan birçok davranış ve öğrenme problemleriyle ilişkilidir. Okulu bırakarak sınıftaki öğrenme ortamından uzaklaşmak; yeterlik ve özerklik duygularının olumsuz yönde etkilenmesine ve sosyal ilişkilerin bozulmasına yol açmaktadır (Adelman ve Taylor, 2011).

Birçok bağlamsal ve içsel değişken okul bağıllığını geliştirmekte veya engellemektedir. Bireyin aile desteği, akran ilişkileri, okul çevresi gibi dış etkenler bağlamsal değişkenlere işaret etmektedir. Connell'in akademik başarıyı sağlayan güdülenme modeline göre; öğrencilerin algıladığı sosyal bağlam (aile desteği, okul çevresi, mahalle özellikleri) doğrudan öğrencinin davranışını (okula bağlı olma veya okula yabancılaşma) yönlendiren benlik sistemine etki etmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003). Araştırmacılar genel olarak okul bağıllığının, öğrencilerin akademik kariyeri boyunca, liseye girerken ve lise boyunca karşılaştıkları toplumsal bağlamdaki değişikliklerden dolayı (örneğin; daha büyük okul, daha az öğretmen-öğrenci etkileşimi,

öğretmen, akran ve aile arasında değişen sosyal destek talebi) azaldığını öne sürmektedirler (Wang ve Holcombe, 2010).

Öz ya da içsel değişkenler kişinin kendi kendine öğrenme, öz-yeterlik gibi özelliklerinden oluşmaktadır. İçsel ve bağlamsal değişkenler birbirleriyle karmaşık ve yakın bir ilişki içindedir (Caraway ve diğerleri, 2003).

Cinsiyet de okul bağlılığını etkileyebilecek faktörlerden birisidir. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin okuldan beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek öğrenciler, sınıf ve okul iklimine daha çok dikkat etmektedirler. Daha destekleyici okul ve sınıf ortamına ihtiyaç duymaktadırlar. Okuldaki aktivitelere katılma konusunda cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Kız öğrencilere göre ise okul; güçlü bir benlik kavramı geliştirmekle yükümlüdür. Aynı zamanda kız öğrenciler de olumlu okul iklimi arayışı içindedirler (Fullarton, 2002).

2.2. Sosyal Destek

Bireylerin zor yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında daha iyi baş etmeleri ve daha sağlıklı kalmaları koruyucu bir etmenin varlığına dikkat çekmektedir. Bu koruyucu etmen bireyin çevresinden algıladığı sosyal destektir (Diener-Biswas, Diener ve Tamir, 2004). Hayatın birçok gelişim aşamasını ve kritik dönemini içinde barındıran ergenlik dönemini iyi geçiren bireyleri, bu dönemi zor atlatan bireylerden ayıran en önemli unsurlardan birisi aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin kalitesidir (Bayraktar, 2007). Brofenbrenner'ın (2005) insan gelişiminin biyo-ekolojik kuramına göre, sosyal ortamlar gelişim için çok önemlidir ve gelişimsel sonuçların üretildiği başlıca mekanizmalar, çevresel unsurlardır. Kişilerarası ilişkiler ve sosyal destek gibi bu unsurlar, ergenlerin istenen sonuçlara ulaşma yeteneğini teşvik etmekte veya engellemektedirler. Araştırmacılar 1970'li yıllarda bireyin sosyal ilişkilerindeki bağın üstünde durmaya başlamışlardır. Sosyal destek bu tarihten sonra araştırılmaya ve tanımlanmaya başlanmıştır. Sosyal destek kısaca; bireye sosyal çevresi tarafından yapılan yardım, psikolojik destek olarak tanımlanmaktadır (Çakır ve Palabıyıköğlu, 1997).

Ben-David ve Leichtentritt (1999, akt: Saygın ve Arslan, 2009) sosyal desteği, bireyin ilişki ihtiyacını diğer insanlarla olan yaşantıları sayesinde karşılaması olarak tanımlamaktadırlar. Gottlieb ve Bergen (2010) ise sosyal desteği, sosyal çevredeki bireyler arasında geçiş yapan bir ürün değil; karşılıklı sevginin ve etkileşimin ifadesi olarak görmektedirler. Yıldırım'a göre (1998) sosyal destek, sosyal destek kaynağı

olarak tanımlanan bireyler tarafından bireye yol gösterme, yaşadığı başarıyı fark etme ve takdir etme, maddi sıkıntısına destek olma, psikolojik destekte bulunma ve sosyal ilgi gösterme gibi konularla kendini gösteren ve çok boyutları olan bir yapıdır. Sosyal destek kaynakları aile, arkadaş, akraba, öğretmen ve sosyal çevre olarak tanımlanmaktadır. Daha yakın ilişki kurulan bireyler, bireye daha geniş destek çeşitleri sağlamaktadırlar (Gottlieb ve Bergen, 2010).

Algılanan sosyal destek ise genel desteğe ilişkin bireyin algılayışını veya bireyin sosyal çevresinin, istenmeyen sonuçlardan kişiyi koruyan belirli destekleyici davranışlarını ifade etmektedir (Demaray ve Malecki, 2002). Sosyal bilişsel kurama göre sosyal destek görüşleri doğrudan sosyal destek algısı ile ilişkilidir. Bir kişi diğerlerinden algıladığı sosyal destek gücü hakkında kararlı bir inanç geliştirdikten sonra, bundan sonraki sosyal destek algıları bu inanç çerçevesinde şekillenmektedir. Algılanan sosyal desteği yüksek olan bireyler, algılanan sosyal desteği düşük olan bireylerle karşılaştırıldığında, yüksek düzeyde sosyal destek hissedenler aynı davranışları, düşük düzeyde sosyal destek hissedenlere göre daha destekleyici yorumlamaktadırlar. Bu kişilerin destekleyici davranışlar için daha çok anıları vardır ve bu yüzden destekleyici davranışlara daha fazla dikkat etmektedirler (Lakey ve Cohen, 2000).

Sosyal desteğin kuramsal temeli, Kurt Lewin'in Alan Kuramı'na dayanmaktadır. Lewin, çevreyi davranışın psikolojik boyutuyla değerlendirmekte ve psikolojik çevrenin davranışı etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla psikolojik çevrede yapılan değişiklikler, toplumsal olaylar, davranışın niteliğini etkilemektedir. Ailede yaşanan çatışmalar, hastalıklar, taşınma, göçler, savaş, bireyin ailesinin istemediği kişiyle evlenmesi gibi zorlayıcı yaşantılar bireyin algıladığı sosyal destek düzeyini etkilemektedir (Yıldırım, 1997). Aynı zamanda kişinin sosyal destek ihtiyacı sabit değildir, zaman zaman değişmekte, karşılaşılan zor yaşam olayları bu ihtiyacı etkilemektedir. Kişinin yaşamındaki kriz zamanlarında ailesinden ve yakın çevresinden göreceği sosyal destek daha da önemli olmaktadır. Kişinin sosyal desteği kullanması için; bu ihtiyacın yokluğunu fark etmesi, sosyal desteğe nasıl ulaşacağını ve desteği nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir. Bu bilgiler sosyal desteğin olumlu algılanmasını sağlamaktadır (Saygın ve Arslan, 2009).

Sosyal destek, yapısal ve işlevsel olarak iki açıdan incelenmektedir. Yapısal destekte; bireyin hangi sosyal destek kaynağından destek sağladığı, bu kişilerin sayısı ve bireyle olan yakınlık düzeyi önemlidir. İşlevsel destekte ise bireyin bu kaynaktan ne

düzeyde yararlandığı, birey için desteğin önemi ve bireyde uyandırdığı duygu ve düşünceler incelenmektedir (Yıldırım, 2004a).

Alanyazın tarandığında sosyal desteğin duygusal, bilgisel, materyal ve yansıtıcı işlevleri olduğu görülmektedir (Lakey ve Cohen, 2000). Sosyal desteğin duygusal işlevi, bireye değer verip, onun sorunlarıyla ilgilenen kişilerin sunduğu desteği içermektedir. Duygusal işlev daha çok bireyin güçlü şekilde bağlı olduğu kişiler tarafından sağlanmaktadır ve bireyin özgüvenini olumlu etkilemektedir. Bilgisel destek, yaşadığı sorunlarla ilgili bireye yol göstermeyi ve bilgi vermeyi kapsamaktadır. Yansıtıcı işlev, bireyin sosyal ortamlarda kendi davranışlarını değerlendirebileceği geribildirimleri içermektedir (Cohen ve McKay, 1984). Sosyal desteğin materyal işlevi ise, bireye para veya ihtiyacı olan bir nesneyi ödünç verme, ona yemek hazırlama gibi davranışları kapsamaktadır. Bu destek türü doğrudan bireyin sorunlarını çözen, yaşantısını kolaylaştıran bir destek türüdür (Gottlieb ve Bergen, 2010). Yapılan destek bireyin ihtiyacına yanıt verebildiği sürece etkili olmaktadır. Örneğin işinden atılan birisine borç vermek, yakınına kaybeden birisinin yanında olmak onun stresle başa çıkmasına yardımcı olabilmektedir. Ancak yakınına kaybeden birisine borç vermek etkili olmamaktadır (Lakey ve Cohen, 2000).

Kişinin sosyal destek sayesinde yaşadığı deneyimler kendini kabulünü olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında, bireyin sosyal yaşantıdaki rollerinin kabulünü sağlamaktadır. Bu durumda kişinin psikolojik iyi olma hali de olumlu etkilenmektedir. Bireye verilen sosyal desteğin somut veya psikolojik yapıda olması sonucu değiştirmemektedir. Her ikisi de bireyi olumsuz yaşantıların zararlı etkilerinden korumakta ve bu etkileri hafifletmektedir (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997).

Sosyal destek “doğrudan etki” ve “tampon etki” kavramlarıyla modellenmiş iki farklı yapı tarafından ele alınmaktadır. Doğrudan etki kavramı, sosyal desteğin doğrudan bireyin sağlığını ve stres durumuna bakılmaksızın iyi oluşunu etkilediğini ileri sürmektedir. Bu doğrudan etki algısı, stresli olayların meydana gelmesi durumunda; bireyin çevresindeki sosyal ağ tarafından ona destek sağlanacağı düşüncesinden doğmaktadır. Doğrudan etki bireyin benlik saygısını da olumlu etkilemektedir. Sosyal desteğin yokluğunun bireyin ruh halini olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilmektedir. Tampon etki ise sosyal desteği, zorlu yaşam durumlarında bireyi koruyucu bir faktör olarak görmektedir. Tampon etki, stresli yaşam olaylarında bireyi stresin olumsuz etkisinden korumaktadır. Sosyal destek kaynakları böyle durumlarda bireyin yaşayacağı

potansiyel zararı azaltarak, baş etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Cohen ve Syme, 1985).

Bu etkilere ek olarak alan yazında bir de Sosyal Destek ve Olumsuz Yaşantıların Etkisi modeli yer almaktadır. Bu yaklaşımda, bireyin psikolojik ve fiziksel olarak sosyal destek ve olumsuz deneyimlerden etkilendiği; sosyal desteğin yokluğunun bireyi olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Güngör, 2006, akt: Ünal ve Şahin, 2013).

Sosyal destek araştırmalarında üç temel kuramsal bakış açısı mevcuttur. Bunlar; stres ve başa çıkma perspektifi, sosyal yapılandırıcı bakış açısı ve ilişki bakış açısıdır. Stres ve başa çıkma perspektifi sosyal desteğin kişiyi stresten koruyarak sağlığını koruduğunu ileri sürmektedir. Sosyal yapılandırıcı bakış açısı stres varlığına bakmadan sosyal desteğin benlik saygısını ve öz-denetimini doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. İlişki bakış açısı ise sosyal desteğin sağlığa olan olumlu etkilerinin bireyin ilişkilerini, kurduğu yakınlıkları olumlu etkilediğini ve kişilerarası çatışmalarını azalttığını savunmaktadır (Lakey ve Cohen, 2000).

Bu üç temel kuramsal bakış açısıyla yapılan araştırmalar, sosyal destek sisteminin bireyin sorun durumlarıyla başa çıkmasına, psikolojik sorunlarının çözülmesi ve önlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Yıldırım, 1997). Sosyal çevre, sosyal desteğin yanında pozitif rol modelleri oluşturarak sağlıklı davranışları güçlendirmekte, sağlıksız davranışlara yaptırım uygulayabilmekte ve böylece sağlık problemlerini engelleyebilmektedir. Olumlu sosyal etkiler bireyi stresten koruyarak sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi sağlıksız davranışlara yönelmesini önlemektedir (Lepore, 1998). Sosyal desteğin sosyal-bilişsel kuramla olan ilişkisini inceleyen araştırmalara göre ise bireyin sosyal ilişkileriyle ilgili olumsuz düşünceleri, kendisine ait olumsuz düşüncelere kapılmasını tetiklemektedir. Sosyal destek, bireyin kimliğini oluşturmasında ve özsaygısını sürdürmesinde yardımcı bir unsurdur (Lakey ve Cohen, 2000).

Bireyin iş arkadaşları, okul arkadaşları, ailesi, öğretmenleri, komşuları ve içinde yaşadığı toplum sosyal destek kaynaklarını meydana getirmektedir (Yıldırım, 1997). Genel olarak alanyazında, pozitif sosyal destek kaynaklarının teşvik etmesi halinde okul katılımının kolaylaşacağı belirtilmektedir (Wang ve Eccles, 2012).

Öğrenci açısından okuldaki sosyal çevrenin ilk boyutu öğretmendir. Öğrenci için öğretmenin kendisini önemseydiğini ve desteklediğini hissetmesi önemlidir (Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmen desteği; öğretmenin bütün çocuklara eşit davranması, öğrencilerle empati kurması, hatalı davranışlara telafi edici tavırla yaklaşması, olumlu

davranışları takdir etmesi, psikolojik olarak çocukların yanında olması gibi tutum ve davranışlardan oluşmaktadır (Yıldırım, 2006). Ayrıca öğretmen desteği öğrencilere saygı duyma, onları dinleme ve öğrenme için onları cesaretlendirme olarak tanımlanmaktadır (Ginorio ve Huston, 2001, akt: Brewster ve Bowen, 2004). Öğretmen desteği, öğrencilerin okul uyumsuzluğunu azaltmakta ve okulla özdeşleşmelerinde önemli derecede artış olmaktadır (Wang ve Holcombe, 2010). Stanton-Salazar (1997, akt: Brewster ve Bowen, 2004) ırk ve etnik olarak azınlık olan öğrencilerin akademik başarıları için, öğretmenlerin ve okuldaki yetişkinlerin çok önemli olduğunu saptamıştır.

Öğrenciye sosyal destek sunan öğretmenler okuldaki veya sınıftaki eylemleriyle, onların okula daha fazla dahil olmasını sağlayacak önemseme, saygı ve takdir duygusunu ifade etmektedirler (Wang ve Eccles, 2012). Böylece öğrencilerin sosyal gereksinimlerini karşılayacak etkileşim ortamı yaratılmakta ve sınıftaki yıkıcı, sorunlu davranışlar azalmaktadır (Ryan ve Patrick, 2001). Öğrenciler, iyi ilişkilere sahip oldukları, desteğini hissedebildikleri öğretmenlerin derslerine karşı olumlu tutum geliştirmektedirler. Öğrenciler, suçlayıcı bir tavırla yaklaşan öğretmenlerin dersinde kendilerini daha kötü hissetmektedirler (Yıldırım, 1998). Öğrenciler sosyal açıdan öğretmen tarafından desteklendiklerini hissettiklerinde, daha zor hedeflere odaklanabilmenin yanı sıra, görev ve başarıyla ilgili duydukları endişeleri de en aza inmektedir. Öğretmen sosyal desteği, davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımın bir dizi göstergesini öngörmektedir. Öğretmenler destekleyici ve önemseyici bir okul çevresi yarattıklarında öğrencilerin okul katılımının yükselmesi olasıdır. Çünkü, böylece öğrencinin bağlanma ve ait olma gereksinimi karşılanmaktadır (Wang ve Eccles, 2012). Ancak yine de nitelikli bir öğretmenin sunduğu iyi hizmetin veya öğretmen desteğinin tek başına tüm öğrencilerin başarılı olabilmeleri için yeterli olmayacağı bilinmektedir (Adelman ve Taylor, 2011). Öğretmen desteğinin yanında diğer sosyal destek kaynakları da önemlidir. Örneğin, aile ve öğretmen desteği beraber, bireyin akranları yüzünden olumsuz davranışlar göstermesini engellemektedir. Bununla beraber, öğretmen desteğiyle birlikte aile desteğinin de eksikliğini hisseden gençler, olumlu okul katılımı davranışları açısından risk grubu içinde yer almaktadırlar (Wang ve Eccles, 2012).

Eğitim ve psikoloji alanında, ailenin çocukların eğitim ve gelişim süreçlerine olan etkileri git gide daha fazla kabul görmeye başlamıştır (Fan ve Williams, 2009). Aile desteği; ailenin çocuklarına değer vermesi, ona güven duyması, kişiliğinin üstün, olumlu yönlerini takdir etmesi, onunla empati kurması, problemlerinin çözümünde ona

yardımcı olması, çocuğa karşı suçlayıcı ve yargılayıcı davranmaması ve ihtiyaç duyduğu konularda yanında olması gibi birçok öğeyi kapsamaktadır. Aile ve çocuk arasındaki doğru etkileşimin gücü bireye daha etkili bir sosyalleşme alanı sağlamakta ve akranlarıyla iletişimini geliştirmektedir (Allen, Bell ve Boykin, 2000). Ayrıca ailesi tarafından desteklendiğini hisseden birey hayatını ailesine daha çok açarak ailesinin etkisine daha duyarlı hale gelmektedir. Aile desteği sayesinde bireyin hayatını yönetme gücü artmakta ve bilişsel ve sosyal öz-yeterlik olumlu yönde etkilenmektedir (Steinberg, 2001).

Aile desteği, eğitim söz konusu olduğunda ailelerin eğitim sürecine dahil olması ve çocukların öğrenim hayatlarını yönetme düzeyleri olarak tanımlanmaktadır. Aile desteği, çocukların okula bağlılığını kontrol ederek ve eğitim kavramının değerini güçlendirerek öğrencilerin okulla ilgili olumlu davranışlar göstermesini sağlamaktadır. Ailelerin ilkokuldan liseye kadar ilerleyen süreçte çocuklarının hayatlarını yönetme oranları azalmaktadır. Ancak aile yine de ergenlerin eğitime yönelik çabalarında kritik bir rol oynamaktadır (Brewster ve Bowen, 2004). Aileyle olan iyi etkileşim akademik öz-yeterliğe katkıda bulunmaktadır (Steinberg, 2001). Ayrıca McNeal (1999, akt: Brewster ve Bowen, 2004) eğitimle ilgili yapılan aile-çocuk tartışmalarının (çocuk ve ailenin düzenli olarak eğitim sorunlarıyla ilgili tartışması), eğitim sonuçları üzerinde büyük bir etki gösterdiğini ifade etmektedir. Aileleri okulun işlevleriyle ilgilenmiş, çocuklarının ders seçimini izlemiş olan öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaktadır (Steinberg, 2001). Bunun tersine, ailenin okulla sadece problemleri durumlarda iletişime geçmesi öğrenciyi olumsuz etkilemektedir (Fan ve Williams, 2009).

Okul, öğretmenlerin yanında akranlarla da oluşturulan nitelikli ilişki aracılığıyla da okula bağlılık konusunda öğrenciyeye destek sağlayabilmektedir (Wang ve Holcombe, 2010). Arkadaş desteği; bireyin arkadaşlarının varlığını hissetmesi, duygusal olarak destek ihtiyacı hissettiğinde arkadaşlarının yanında olması ve derslerde bilgi paylaşımı gibi konulardan oluşmaktadır (Yıldırım, 2006). Ergenlik döneminde akran sosyal desteği önemlidir. Akran gruplarının, sergilenen davranışlar ve başarı duyguları üzerinde önemli bir etkisi olmaktadır (Ryan, 2000). Akran desteği ve kabul görme duyguları, ergenlerin bağlanma gereksinimini karşılamakta ve öğrencilerin okula karşı memnuniyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wang ve Eccles, 2012). Öğrencilerin sosyal gereksinimlerini karşılayarak birbirleriyle konuşmaları için fırsat yaratmak artan okul katılımıyla ilişkilendirilmektedir (Wang ve Holcombe, 2010).

Akran gruplarında okuldaki güdülenme ve başarı ile ilgili normlar, değerler ve standartlarla ilgili, çoğu zaman ortak bir anlayış bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, akran grubu üyeleri arasındaki etkileşimlerden ve deneyimlerden çıkan ve akran grubundaki her bir kişiyi etkileyen bir iklim vardır. Akran grubunun bu iklimi, bireyi değiştirme gücüne sahiptir. Öğrenciyi okula katılım ve bağlılık yönünde geliştirebilmekte veya daha kötü bir düzeye taşıyabilmektedir. Bu, tamamen ergenlerin seçtiği grubun dinamiğine bağlıdır (Ryan, 2000). Olumlu özelliklerle (kendini tanıtmaya, olumlu sosyal davranış ve destek) betimlenen arkadaşlıklar, okuldaki katılımın artmasıyla ilişkiliken; olumsuz özelliklerle (çatışma ve rekabet) betimlenen arkadaşlıklar, okuldan ayrılma ile ilişkilidir (Wang ve Eccles, 2012).

2.3. Öz-yeterlik

Sosyal bilişsel kuramın önemli kavramlarından birisi olan öz-yeterlik 1980'lerden sonra dikkat çekmeye başlamıştır. Sosyal bilişsel kuram insan davranışını sosyal öğrenme ve davranışçı yaklaşımdan daha kapsamlı incelemektedir ve öğrenmeyi ve davranışları dışarıdan müdahalelerle değiştirmenin ötesine geçen; güdüleyici ve kendini düzenleyici mekanizmaları içermektedir. Öz-yeterlik bu mekanizmalardan birisidir (Muris, 2002). Öz-yeterlik, bireyin hayatını yönlendirecek olaylar söz konusu olduğunda belirli performans düzeyi üretmeye olan inanç ve algılamadır (Bandura, 1994). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik bazı sonuçların nasıl başarılacağını ve nasıl etkin hissedileceğini bilmek anlamına gelmektedir (Wang ve Holcombe, 2010).

Sosyal bilişsel kurama göre bireyin öz-yeterlik algısı, amaçların belirlenmesinde, alınan kararların gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca verilen görevleri başaracak güce ulaşmada ve sınındığı durumlarda bireyin göstereceği azim ve sabrı belirlemektedir. Başka bir deyişle, öz-yeterlik algısı bireyin duygularını, düşüncelerini ve kendi kendine güdülenme durumunu etkilemektedir (Caraway ve diğerleri, 2003).

Bandura öz-yeterliği bireyin belirli bir konudaki yeteneklerine ilişkin algısı olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlik çoğunlukla belirli bir çalışma alanını (örn. matematik öz-yeterliği) işaret etse de, genel öz-yeterlik de alanyazında büyük bir yer edinmektedir. Genel öz-yeterlik, çeşitli çalışma alanları karşısında kapsamı daha geniş bir kavramdır (Caraway ve diğerleri, 2003). Kavramsal olarak öz-yeterlik ile karıştırılan bazı yapılar vardır (Pajares ve Schunk, 2001). Bunlardan birisi özsaygı kavramıdır. Ancak öz-yeterlik ile özsaygı kavramı karşılaştırıldığında öz-yeterlik çok

sınırlı ve belirli konulara atıf yapan bir kavram olarak görülmektedir. Öz-yeterlik belirli alanlarda istenen performans düzeyine ulaşmayı referans almaktadır ve öğrencilerin bir matematik problemi çözmek, kitap okumak, bisiklet sürmek veya ayakkabılarını bağlamak gibi belirli görevleri yapabileceklerine yönelik inançları ile ilgilidir. Özsaygı ise örneğin; bireyin kitap okuma, bisiklet sürme gibi davranışları gerçekleştirme durumuna göre hissettiği iyi veya kötü duyguları, beceri ve yeteneklerine verdiği duygusal tepkileri içermektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Özsaygı kavramı öz-yeterliğe göre daha geniş bir kavramdır ve öz-yeterliği de içine almaktadır. Özsaygı kişinin yaşadıklarından yola çıkarak kendisine ait değerlendirmelerini, yorumlarını içermektedir ve kişilik özellikleri hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır (Telef ve Karaca, 2012).

Öz-yeterlik ile karıştırılan diğer kavramlardan birisi de sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi bireyin kendi eylemlerine yönelik beklediği sonuçları ifade etmektedir ve öz-yeterlik ile ilişkili bir kavramdır; ancak öz-yeterlik ile aynı anlamı taşımamaktadır. Örneğin, bir öğrenci matematik dersinde kendisini yeterli hissediyor olabilir. Ancak öğretmenin kendisini sevmediği düşüncesiyle matematik sınavından düşük not bekleyebilir (Pajares ve Schunk, 2001).

Öz-yeterlik deneyimleri, sırasıyla ailedeki bireylerle, akranlarla ve okuldaki bireylerle kurulan iletişim sayesinde kazanılmaktadır. İlk öz-yeterlik deneyimleri ailede gerçekleşmektedir. Bireylerin sosyal bir sistem içinde var olmaları ve ailelerin çocuklarla sürekli iletişim halinde olmaları öz-yeterliğin aile tarafından gelişimini desteklemektedir. Bunun yanında aile bireyleri, çocukların öz-yeterliğini oluşturup geliştirmeleri için, rehber niteliğinde yönlendirme sağlayacak bir model örneği de sergilemektedirler (Fan ve Williams, 2009). Ancak çocuk büyüdükçe aileden ziyade akranlarla yapılan yetenek ve beceri karşılaştırmaları önem kazanmaya başlamaktadır. Akranlar yapılan karşılaştırmaların yanında, sosyal öğrenme yoluyla dolaylı öz-yeterlik yaşantıları için de bireye deneyim fırsatı sunmaktadır (Bandura, 1994). Aileler çocuklarını daha etkili akranlara yönlendirebilirlerse, öz-yeterlik konusunda çocuklara daha ileri düzeyde katkılar sağlayabilmektedirler (Pajares ve Schunk, 2001). Aile ve akranlardan sonra öz-yeterlik algısı oluşumu için büyük bir deneyim alanı okuldur (Bandura, 1994). Okul performansla ilgili geribildirimlerle, konuları öğrenirken zorlanma veya zorlanmamayla, sınavlarla, öğretmenin yaklaşımıyla ve sosyal karşılaştırmalarla öğrenciye zengin bir deneyim alanı sunmaktadır. Performans geribildirimleri öğrencilerin ne kadar geride kaldığını belirterek onların öz-yeterliğini

geliştirme olanağı sunmaktadır. Öğretmenin desteği öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabilmektedir. Ancak öğretmen öğrenciye çok fazla yardım ederse, öz-yeterliği düşük öğrenciler bunu farklı yorumlayabilmektedirler. Bu öğrenciler öğretmenlerinin onlar hakkında yetersiz oldukları düşüncesine sahip olduklarını düşünmektedirler (Schunk ve Meece, 2006).

Birey, öz-yeterlik algısını dört kaynak yoluyla kazanmaktadır. Öz-yeterlik algısının birinci kaynağı bireyin önceki deneyimleridir. Öz-yeterlik algısının oluşmasındaki en etkili yol bireye önemli deneyimler kazandırmaktır. Bu deneyimlerden birey başarıyla çıkarsa öz-yeterliğine olan inancı güçlenmektedir. Ancak deneyim başarısızlıkla sonuçlanırsa bireyin öz-yeterlik algısı sarsılmaktadır (Bandura, 1994). Bu deneyimler tek başına öz-yeterliğe etki edememektedir. Deneyimin yanında birey, görevin zorluk derecesini, gösterilen çabayı, bireysel ve çevresel faktörleri de bilişsel olarak ele almalıdır (Britner ve Pajares, 2006). Birey eğer kolay ve engelsiz başarılar elde ederse daha hızlı sonuçlar beklemeye başlamaktadır ve başarısızlık durumunda kolayca cesareti kırılmaktadır. Daha dayanıklı bir öz-yeterlik duygusu kazanımı için birey engelleri aşarak başarıya ulaşma konusunda deneyim edinmelidir (Wood ve Bandura, 1989).

Öz-yeterlik algısını oluşturmanın ve geliştirmenin ikinci yolu; sosyal modellerin sağladığı dolaylı deneyimlerdir. Rol model olarak ele alınan birey, çabalarına karşılık aldığı bireyin kendisine olan inancı artmaktadır. Ancak, rol model çabalarına karşılık başarısız olursa bireyin öz-yeterlik algısı zayıflamaktadır. Burada en önemli faktör sosyal modelin bireyle olan benzerliğidir. Birey modeli kendisine yakın hissederse model alma daha ikna edici ve başarılı olmaktadır (Bandura, 1994). Akranların model olduğu durumlarda öğrenmeye dayalı dolaylı yaşantıların etkisi daha güçlü olmaktadır (Schunk, 1995). Örneğin, birey akranının öğrendiği bir konuyu kendisinin de öğrenebileceğine inanmaktadır. Ancak, bu düşünce daha sonra bireyin yaşayacağı olumsuz bir deneyim nedeniyle geçerliğini yitirebilir. Bu yüzden dolaylı yaşantıların etkisi bireyin kendi deneyimleriyle kıyaslandığında zayıf kalmaktadır (Schunk ve Meece, 2006).

Sözel ikna öz-yeterlik inancını geliştiren kaynakların üçüncüsüdür. Çevresi tarafından gerekli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olduğuna inandırılan birey, sorunlar ve eksiklikler üzerinde durmaktansa amacı için daha çok çabalamayı tercih etmektedir (Bandura, 1994). Ergenler, kapasiteleri hakkında yüreklendirilip onaylandıklarında, kendilerinden daha az şüphe duymaktadırlar ve zorluklarla karşılaştıklarında daha

çok direnç gösterip bu zorlukları aşma konusunda daha ısrarcı olmaktadırlar (Fan ve Williams, 2009). Zorlukları aşmaları halinde de daha güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip olmaktadırlar (Bandura, 1994). Bununla birlikte, sözel ikna yoluyla bireyin yeterlik inançları zaman zaman gerçekçi olmayan düzeylere yükseltilebilmektedir. Bu durumda birey, öz-yeterlik algılarını zayıflatabilecek bir başarısızlık riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Wood ve Bandura, 1989). Sözel ikna yoluyla bireyin elde ettiği yüksek öz-yeterlik inancının yeni bir görevle beraber etkisi geçmektedir (Schunk ve Meece, 2006). Ayrıca sözel ikna yoluyla bireyde yüksek öz-yeterlik inancı oluşturmak, düşük öz-yeterlik inancı oluşturmaktan çok daha zor olmaktadır (Bandura,1994).

Öz-yeterlik algısını oluşturan ve geliştiren dördüncü faktör, psikolojik ve fizyolojik durumlardır. Olumlu ruh hali, stres tepkilerinin azaltılması öz-yeterliğe olan inancı güçlendirecek ortama fırsat tanımaktadır. Bireyler olumlu ruh halindeyken, görevle ilgili stres ve yüksek kaygı duydukları duruma göre kendilerinden daha fazla başarı beklemektedirler (Bandura, 1994). Olumsuz ruh durumu negatif çıktılara, engellenmiş performanslara neden olmaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlik algısı zedelenmektedir (Britner ve Pajares, 2006). Ayrıca bireyler fizyolojik tepkilerinden yola çıkarak yapılacak görevle ilgili kendilerine ait yeterlik bilgisi edinmektedirler. Terleme, kalp çarpıntısı gibi fizyolojik tepkiler gerekli becerinin yokluğu veya eksikliği anlamına gelmektedir (Schunk, 1995). Bu dört öz-yeterlik inanç kaynağı hem ayrı ayrı, hem de birleşerek doğrudan veya dolaylı olarak öz-yeterlik algısını oluşturmaktadır (Britner ve Pajares, 2006).

Bireylerin öz-yeterlik inançları ne kadar sağlam yapılandırılırsa, zorluklara karşı o kadar dirençli olmaktadırlar. Öz-yeterlik inançları zayıf olan bireyler, değişime karşı oldukça savunmasızdırlar. Olumsuz deneyimler, bireyin yeteneklerine duyduğu güvensizliği kolayca geri getirebilmektedir (Bandura, 1989).

Bireyin kendisine ait yeterlik kararı bireysel ve çevresel koşullar nedeniyle değişiklik göstermektedir. Örneğin, bir sene önce derste daha iyi olduğunu düşünen birey, bir sene sonra farklı öğretmenle, farklı sınıf arkadaşlarıyla daha düşük öz-yeterlik algılayabilmektedir. Bireyin sınıftaki arkadaşlarının kendisinden daha iyi olduklarını düşünmesi, öğretmenin farklı bir değerlendirme sistemi uyguluyor olması gibi çevresel nedenler daha düşük öz-yeterlik kararına neden olmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Eğitim sistemindeki geçişler de bireyin öz-yeterlik düzeyini etkilemektedir. Ortaokul ve lise döneminde öğrenciler, ilkokulun aksine bütün dersleri farklı öğretmenlerden almaktadır. Bu zorlu akademik ortamı etkili bir şekilde kontrol

edemeyen öğrencilerin, akademik başarı notları gerilemektedir; bu da okulda başarılı olma konusunda öz yeterlik kaybına yol açmaktadır (Bandura, 2006).

Bireylerin algılanan öz-yeterliği; akademik konulara olan hakimiyet, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi riskli davranışlar konusunda akran baskısına direnme, sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme yeterliği, sosyal ve kişisel beklentileri karşılama yeterliği gibi bileşenlerle ölçülmektedir (Bandura, 1993). Bu bileşenler sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve öz-düzenleme yeterliği olarak kavramsallaşmakta ve gruplanmaktadır.

Sosyal öz-yeterlik bireylerin sosyal zorluklarla mücadele etme becerileriyle ilgilidir (Muris, 2001). Akranlar ve sosyal çevre, öz-yeterliğin oluşması ve geliştirilmesi için önemli bir yere sahipken, olumsuz ve yetersiz akran ilişkileri bu gelişimi olumsuz etkilemektedir. Olumsuz öz-yeterlik duygusu da bireyin kendisini sosyal olarak geri çekmesine neden olmakta ve bireyin çevresi tarafından kabul duygusunu azaltmaktadır. Bu süreç, sosyal öz-yeterlik algısını daha da fazla sarsmaktadır (Bandura, 1994).

Duygusal öz-yeterlik duyguları yönetmeyle ilgili bir kavramdır. Birey kendisini kötü hissettirecek duyguları yönetme konusunda kendisini daha iyi hissettiği zaman duygusal öz-yeterlik düzeyi artmaktadır. Duygusal öz-yeterlik ergenlik dönemi için oldukça önemlidir (Willemse, 2008, akt: Telef ve Karaca, 2011). Ayrıca duygusal öz-yeterlik duygusal bozukluklarla da yakından ilişkilidir. Öz-düzenleme yeterliği ise yüksek riskli aktivitelerde (örneğin uyuşturucu ve alkol kullanımı, suç barındıran davranışlar) akran baskısına direnç göstermektir (Muris, 2001).

Akademik öz-yeterlik bireyin akademik durumları yönetmedeki becerisine atıfta bulunmaktadır (Muris, 2001). Öğrenciler, sınıfta yapılan çalışmalarını yetersizliklerini ortaya çıkaracak zorluklar olarak algıladıklarında derse yönelik bağlılıkları azalmaktadır. Bunun sonucunda kaygı ve öfke yaşamaktadırlar. Bu yüzden, öğretmenlerden, yetersizlikler dolayısıyla öğrencilerle dalga geçilmeyen, değerlendirme ve performans odaklı yorumlardan uzak bir sınıf ortamı yaratmaları beklenmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Akademik öz-yeterliği ve derslerdeki başarısı düşük olan öğrenciler, okulda davranışsal bağlılığın göstergesi olan yardım arama davranışını daha az göstermektedirler. Çünkü bu öğrenciler bir konuyu anlamak için yardım istedikleri zaman, arkadaşlarının veya öğretmenlerinin onlar hakkında beceriksiz olduğu yargısına varacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin akademik öz-yeterliği, yardım arama davranışlarını olumlu etkilemektedir. Ayrıca öz yeterliği yüksek olan, okul ödevlerini ve görevlerini yapabileceğine inanan öğrencilerin, görevleriyle ilgili daha üst düzey

düşünme becerileri geliştirmeleri olasıdır. Bunun sonucunda bu öğrencilerin bilişsel bağlılıkları artmaktadır. Yeteneklerinden şüphe eden öğrencilerin ise bilişsel bağlanma olasılığı düşmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öz-yeterlik, bilişsel bağlanmanın göstergesi olan bilişsel stratejiler kullanımına olumlu etki etmektedir (Patrick, Ryan ve Pintrich, 1999).

Öz-yeterlik ve amaç yönelimi akademik başarının iki anahtarıdır. Sosyal bilişsel kurama göre amaçlar bireylerin iyi oluşlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Hedefler bireye yön duygusu sağlamakta ve birey bu doğrultuda çabalamaktadır. Bireyler başarmak istedikleri konularda net değilse çabaları zayıf kalmaktadır (Bandura, 1989). Sosyal bilişsel kurama göre amaç yönelimi güdülenmeyi artıran öz-yeterlik ile birlikte çalışmaktadır (Caraway ve diğerleri, 2003). Öz-yeterlik inancı güdülenmeye çeşitli yollarla katkıda bulunmaktadır. Öz-yeterlik inancı kişinin amaçlarını belirlemede etkili olmaktadır. Bununla beraber, belirlediği amaçlar için ne kadar çaba sarf edeceğini, sorunlarla baş etme gücünü, zorluklara gösterdiği direnci etkilemektedir. Dolayısıyla güdülenme de bu süreçte aynı etkiye maruz kalmaktadır (Bandura, 1993).

Amaç yönelimi bireyin kendisi için hedef koymaya ve plan yapmaya meyilli olduğunu göstermektedir. Kendini daha yeterli algılayan bireyler daha zorlu hedefler koymakta ve bu amaçlarına bağlı kalmaktadırlar. Amaçlar gerçekleştirildiğinde bireyin öz-yeterliği gelişmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003). Böylece öz-yeterlik inançları güçlü olan kişiler, zor görevler karşısında hemen pes etmeyip destekleyici ve pekiştirici deneyimler kazanma şansı yakalamaktadırlar (Bandura, 1977). Kendisini yetersiz algılayan bireylerin ise amaca yönelik güdülenmeleri olumsuz etkilenmektedir. Kapasitesinden ve yapabileceklerinden kuşku duyan bireyler yüksek düzeyde kaygı ve başarısızlık korkusu yaşamaktadırlar. Çünkü bu bireyler rezil olma ve utanma olasılığından korkmaktadırlar. Dolayısıyla öz-yeterliği düşük bireylerin hedef koyarak bu hedefleri için çalışma olasılıkları çok düşüktür. Bunun sonucunda, birey başarısız olmaktadır. Dolayısıyla öz-yeterliklerinin gelişme fırsatı yok olmaktadır (Caraway ve diğerleri, 2003). Çaba göstermeyi erken bırakan öz-yeterliği düşük bu bireyler kendilerine yönelik olumsuz beklentilerini ve korkularını uzun süre korumaktadırlar (Bandura, 1977). Ayrıca bireyler sıklıkla düşük öz-yeterlik nedeniyle kariyer seçeneklerini de kısıtlamaktadırlar. Oysa bu durum beceri eksikliğinden değil, bireyin kendisine olan inancının eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1989).

Bireylerin yeterlik, özerklik ve çevreyle etkileşim gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan okul içeriği ve çevresi okula bağlılık düzeyine etki etmektedir. Öğrenciler çabaları, yetenekleri fark edildiğinde, utanmaktan veya akranlarıyla karşılaştırılmaktan korkmadıklarında, daha çok bilişsel strateji kullanıp kendilerine öğrenme konusunda daha çok inanmaktadırlar. Rekabetçi ortam, karşılaştırma ve yeteneğe odaklanma öğrencilere duygusal ve davranışsal açıdan zarar vermektedir. Bu rekabetçi ortam, öğrencilerin yeterliklerini geliştirebileceği, görevi başarabileceğine inanmak için gerekli olan güvenli ve destekleyici ortama duyulan ihtiyacı yok saymaktadır. Dolayısıyla bu olumsuz ortam okul katılımını azaltmakta, okul aidiyetinin gelişimine zarar vermekte ve öğrencilerin okula verdiği değer düşmesine neden olmaktadır (Wang ve Holcombe, 2010). Ancak bireysel ihtiyaçlara dönük bir eğitim ortamı, sosyal karşılaştırmanın ve rekabetçi ortamın olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmakta ve bireyin performansını kişisel standartlarla karşılaştırmasını sağlamaktadır (Schunk, 1995). Böyle bir ortam, hem öğrencilere başarılı olmaları için daha çok fırsat tanımakta; hem de kişinin standartlara göre değil, bireysel olarak değerlendirilmesini sağlayarak yeterliğini geliştirmektedir (Wang ve Holcombe, 2010). Dolayısıyla öz-yeterlik olumlu etkilenmektedir (Schunk, 1995).

Özetle yapılması gereken görevle ilgili bazı bilgi ve becerilere sahip olan kişilerin öz-yeterlik algısı düşük ise bilgi ve becerilerini gösterme konusunda kendilerine güvenmemektedirler. Dolayısıyla gerekli çabayı göstermemekte ve sebat etmemektedirler. Görevi gerçekleştirme konusunda ısrar etmeyip çabucak pes etmektedirler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Düşük öz-yeterliğe sahip bu bireyler karşılaştıkları engeller ve her türlü olumsuz sonuç olasılığında nasıl başarılacağına odaklanmak yerine kendi eksikliklerine odaklanmaktadırlar. Ancak bunun aksine, yüksek öz-yeterlik algısı olan bireyler zorluklar, hatalar ve sorunlar karşısında pes etmemektedirler. Başarısız olmaları halinde bunu, yetersiz çabaya ve yetersiz ancak elde edilebilir bilgi ve beceriye atfetmektedirler. Başarısızlık ve aksilikler sonrasında kendi yetersizlik duygularını iyileştirip çaba göstermeye devam etmektedirler (Bandura, 1994). Dolayısıyla yüksek öz-yeterlik algısı derslerde daha fazla başarıyı sağlamaktadır. Daha fazla başarı ise yüksek okul bağlılığına işaret etmektedir. Ayrıca birey öncelikle bir etkinlik hakkında öz-yeterlik inancı edinmekte, daha sonra bu inanca dayanarak etkinliğe karşı ilgi duyma ve değer verme gibi duygular geliştirmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu yüzden okulla ilgili öz-yeterlik kararları öğrencinin okula karşı duygularını ve dolayısıyla okula bağlılığını etkileyebilmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okul Bağlılığı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okul bağlılığı ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar kronolojik olarak sırayla verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de okul bağlılığı değişkeni üzerinde 2000'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlandığı görülmektedir.

Arastaman (2006), öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin okula bağlılıkla ilişkili gördükleri en önemli maddeler üniversiteye devam etmek istemeleri, okulda yeni şeyler öğrenmeyi sevmeleridir. Öğretmenlere göre okula bağlılığı olumsuz etkileyen faktörler sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin okulda mutlu olmaması ve öğrencinin başarılı olacağına inanmamasıdır. Yöneticilere göre okula bağlılığı olumsuz etkileyen faktörler; öğrencilerin okulda mutlu olmaması, kendilerini okula ait hissetmemesi ve öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesidir. Ailenin eğitim düzeyi ve gelir durumu ile okula bağlılık arasında ters yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Can (2008), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin okula bağlılık puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin okula bağlılık puanlarının yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu puanları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca parçalanmamış aileye sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Savi (2011), Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerini incelediği çalışmasında 708 öğrenci ile çalışmıştır. Ölçeğin alt boyutları okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşlara bağlanma olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmene ve arkadaşlara bağlanma alt boyutlarında da kız öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi ilerledikçe yine okul bağlılığı puanlarında düşme görülmüştür.

Özdemir ve Kalaycı (2013), okul bağlılığının çeşitli demografik değişkenler ve okul algısıyla olan ilişkisini incelemişlerdir. Öğrencilerin okula bağlılıklarının orta

düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin içsel bağlılık düzeylerinin diğer bağlılık türlerine göre görece daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul algısı ile okula bağlılık arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Özdemir ve Koruklu (2013), anne babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya ergenlik dönemindeki 153 öğrenci katılmıştır. Yaşam doyumu ile okula bağlanmanın alt boyutlarından olan öğretmen bağlılığı arasında ilişki bulunmuştur. Anne babaya bağlanma ile yaşam doyumu arasında okula bağlanma kısmi aracı rol oynamıştır.

Bellici (2015), 552 ortaokul öğrencisinin okula bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; ailesinin gelir düzeyi yüksek öğrencilerin ailesinin gelir düzeyi düşük öğrencilerden ve ailesinin eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin ailesinin eğitim düzeyi düşük öğrencilerden daha yüksek düzeyde okul bağlılığına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi arttıkça okula bağlılıklarında düşme gözlemlenmiştir.

İhtiyaroglu ve Demir (2015), 475 lise öğrencisinin denetim odağı türlerine göre okul bağlılığı düzeylerini incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde okul bağlılığının cinsiyete göre değişmediği ve iç denetim odağının okul bağlılığının bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017), 515 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada okul bağlılığı ile ilişkili çeşitli değişkenleri incelemiştir. Bulgular; devamsızlık ve akran ilişkilerinin okul bağlılığını yordadığı, akademik başarı ve başarısızlık korkusunun okul bağlılığını yordamadığı yönündedir.

Okul bağlılığı ile yurtiçinde yapılan araştırmalar; cinsiyet, gelir durumu, anne-baba eğitim düzeyi, denetim odağı gibi değişkenlere odaklanmıştır. Araştırmalar ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde genel olarak kız öğrencilerin okul bağlılığı erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe okul bağlılığı düzeyi düşmüştür. Akran ilişkileri, devamsızlık ve iç denetim odağı okul bağlılığının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Okul bağlılığı; gelir durumu, okul algısı, başarı odaklı olma, güvenli çalışma ortamı değişkenleri ile olumlu yönde ilişki içindedir.

2.4.2. Okul Bağlılığı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, okul bağlılığı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar kronolojik olarak sırayla verilmiştir. Literatür incelendiğinde, yurtdışında okul bağlılığı değişkeni üzerinde 1990'lı yıllardan itibaren çalışılmaya başlandığı görülmektedir.

Finn ve Voelkl (1993), 6488 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada okul bağlılığıyla çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada, okul bağlılığının psikolojik boyutunun, okul çevresini destekleyici ve ılımlı hissetmeyle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Okulun az öğrenciye sahip olması, okula devamı ve katılımı olumlu etkilemiş ve öğrencilerin okul çevresini daha destekleyici hissetmesini sağlamıştır. Millet ve ırk açısından azınlık olduğunu hisseden öğrencilerin okula bağlılık açısından risk grubunda olduğu saptanmıştır. Okulda sorunlu davranışta bulunan ve okul bağlılığı açısından risk grubunda olan öğrenciler için konulan kuralların ve kurallara uymayanlara verilen cezaların, öğrencilerin okula bağlılık durumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Connell ve diğerleri (1995), 443 ergen üzerinde davranışsal, psikolojik ve bağlamsal yordayıcıları incelemişlerdir. Okula devam, okulu asma, ders notu incelenen davranışsal faktörler; öğrencinin okula bağlılığı, okulda ve evde yetişkinlerin desteğini hissetme incelenen psikolojik faktörlerdendir. Mahalle kültürü ve ekonomik durum bağlamsal faktörler olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler, ortaokuldayken riskli davranışlardan kaçınan ve kendilerini okula bağlı olarak niteleyen öğrencilerin, 3 yıl sonra liseye devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okula bağlı öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin daha olumlu algılamaya sahip oldukları ve okula karşı kendilerini daha ilgili hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca daha az yoksul mahallelerden gelen erkek öğrencilerin liseye devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Fullarton (2002), 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin okula bağlılık seviyesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre, ailesinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler ailesinin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre, dini olmayan okullarda okuyan öğrenciler dini okullarda okuyan öğrencilere göre, okula devam etmeyi planlayan öğrenciler okuldan ayrılıp işe gitmeyi planlayan öğrencilere göre, okul ikliminin, öğretmenlerinin ve

disiplin sisteminin iyi olduğuna inanan, okuldan memnun, derse güdülenen öğrenciler güdülenmeyen öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığı bildirmişlerdir.

Resnick, Harris ve Blum (1993), okula ve aileye bağlılığın sağlıktan ödün veren davranışlara; özellikle uyumsuz davranışların tekrarına karşı koruyucu olduğunu göstermişlerdir. McGee, Carter, Williams ve Taylor (2005), tarafından silah taşıma ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenler olumlu okul iklimi ve kendini okulun bir parçası olarak gördükçe silah taşıma olasılıklarının azaldığını belirtmişlerdir.

Bir başka araştırmada, toplam 652 ortaokul ve lise öğrencisiyle aile, arkadaş ve okul bağlılığı ile sağlığı riske atan davranışlar ile sağlığı geliştirici davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Aileye ve okula bağlılık düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma yoktur. Ailesine bağlı olan ergenlerin okula bağlılık düzeylerinin de güçlü olduğu bulunmuştur. Bunun yanında okul ile arkadaşla bağlılık arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Arkadaş, aile ve okul bağlılığı düşük düzeyde sağlıktan ödün verme davranışları ve yüksek düzeyde sağlığı geliştirici davranışlar arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Okul bağlılığı, intihar düşüncesi, esrar ve alkol kullanımı, depresif ruh halinin azalması, iyi beslenme, kask takma gibi olumlu durumlarla ilişkili bulunmuştur (Carter ve diğerleri, 2007).

Archambault ve diğerleri (2009), 11.827 lise öğrencisiyle okul bağlılığının boyutları ile okul terki arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul bağlılığı, okul terkini anlamlı bir şekilde yordamıştır. Üç bağlanma boyutu arasından davranışsal bağlılık önemli bir yordayıcı olarak ön plana çıkmaktadır.

Simons-Morton ve Chen (2009), altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle okul bağlılığı, aile uygulamaları ve akran bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmaya 2.453 öğrenci katılmıştır. Okul bağlılığı ile olumsuz arkadaşlık ilişkileri arasında negatif bir ilişki vardır. Okul bağlılığı düştüğünde; madde kullanımının, sorunlu davranışların arttığı ve iyi aile uygulamalarının azaldığı tespit edilmiştir. İyi aile uygulamaları söz konusu olduğunda okul bağlılığına doğrudan veya dolaylı olarak etki söz konusudur.

Wang ve Holcombe (2010), 1046 öğrenciyle yaptıkları geniş ölçekli araştırmada öğrencilerin okul ortamı algıları, okul bağlılığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Bulgulara göre, öğrencilerin okul çevresi algılarının, doğrudan ve dolaylı olarak okul bağlılığının üç boyutu sayesinde akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerin doğru cevaplar veya yüksek notlar için öğrencilere baskı

yapmaktan kaçınıp okulla olumlu özdeşleşmelerini teşvik ederek öğrencilerin derslerine ve ödevlerine daha istekli yaklaşımlarını sağladıkları bulunmuştur.

Okul bağlılığı ile yurtdışında yapılan çalışmalar sosyoekonomik düzey, okul çevresi, yeterlik inancı, okul türü, aile ve arkadaş bağlılığı, sağlıklı davranışlar, okul terki gibi değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bulgular okul bağlılığının, olumlu okul iklimi, ders notları, yararlı aile uygulamaları, iyi arkadaşlık ilişkileri, aileye bağlılık değişkenleriyle doğrusal ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Yurtiçindeki araştırma bulgularıyla paralel olarak yine kız öğrencilerin okula olan bağlılığı erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenciler; sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre ve dini okullarda okumayan öğrenciler dini okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığı göstermişlerdir. Okul bağlılığı düzeyi yükseldikçe sağlığa zararlı davranışlara yönelme olasılığı düşmüştür. Ayrıca okul bağlılığı okul terkini yordarken antisosyal davranışlar, olumsuz arkadaşlık ilişkileri okul bağlılığı ile olumsuz yönde ilişki içindedir.

2.4.3. Okul Bağlılığı, Sosyal Destek ve Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar

Bu başlık altında öncelikle okul bağlılığı ile sosyal destek ve öz-yeterliğin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar verilmiştir. Ardından okul bağlılığı, sosyal destek ve öz-yeterliğin beraber ele alındığı çalışmalar verilmiştir.

2.4.3.1. Okul Bağlılığı İle Sosyal Desteğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar

Bu bölümde, okul bağlılığı ve sosyal desteği beraber ele alan, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar kronolojik olarak verilmiştir.

Brewster ve Bowen (2004), okul başarısızlığı riski taşıyan 699 ortaokul ve lise öğrencisinin, öğretmen sosyal desteğinin okul bağlılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Analizler öğretmen sosyal desteğinin, okul katılımının duygusal ve davranışsal boyutlarında önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Problem davranışları önlemede ve okulu anlamlandırmada büyük bir etkisi vardır. Ayrıca öğretmen desteği okul katılımına, ailelerden de ileri seviyede bir katkı sağlamıştır.

Klem ve Connell (2004), ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğretmen desteğinin okul bağlılığı ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu

bulmuşlardır. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen desteğiyle okul bağlılığı arasındaki ilişki, ilköğretim öğrencilerinininkinden daha kuvvetlidir.

Lam ve diğerleri (2014), 3420 ortaokul öğrencisiyle sosyal desteğin okul bağlılığıyla olan ilişkisini araştırmışlardır. Bulgular öğretmen, aile ve akran desteğinin okul bağlılığına olumlu etki ettiğini göstermiştir. Destek türleri birbiriyle kıyaslandığında ise öğretmen desteğiyle okul bağlılığı arasındaki ilişkinin, diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca derste güdüleyici uygulamalar yapıldığında öğrencilerin bağlılık düzeyi yükselmektedir.

Wang ve Eccles (2012), 7. ve 11. sınıf öğrencileriyle okul bağlılığının dört göstergesi olan; okul uyumluluğu, ders dışı etkinliklere katılım, okuldaki öğrenmeye öznel değer verme ve okul kimliğine; öğretmenlerden, akranlardan, aileden alınan sosyal desteğin katkıda bulunup bulunmadığını incelemişlerdir. Okul bağlılığı 7. ile 11. sınıflar arasında giderek azalmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında kızların daha yüksek düzeyde okul bağlılığına sahip olduğu bulunmuştur. Okul bağlılığının sosyal destekle ilişkisine bakıldığında bulgular, destekleyici öğretmenlerin, okul bağlılığında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen sosyal desteğinin duygusal ve bilişsel katılım üzerindeki etkisi, akran sosyal desteğinden daha fazladır. Akran desteği ile okul uyumluluğu arasında negatif bir ilişki çıkmıştır. Bununla birlikte, bu ilişki, öğrencileri arkadaşlarının niteliğine göre iki gruba ayrıldığında farklılık göstermiştir. Ailelerin sosyal desteğiyle okul bağlılığının tüm göstergeleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur. Nitekim aile desteği, okul bağlılığının dört göstergesinden üçünün (ders dışı etkinliklere katılım, okul kimliği ve öğrenmeye değer verme) yordayıcısıdır.

Estell ve Perdue (2013), akran, aile ve öğretmen desteğinin davranışsal ve duygusal bağlılık ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma boylamsal bir araştırmadır ve çocukların doğumundan sonraki 15 yılı içermektedir. 328 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu boylamsal çalışmada aile desteğinin davranışsal bağlılıkla, akran desteğinin ise duygusal bağlılıkla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Wang ve Eccles (2013), yaptıkları çalışmada 1157 ortaöğretim öğrencisinin okul çevresi algısı (öğretmen ilgisi, öğretmen ve akran desteği), akademik motivasyonu (akademik benlik, öznel görev değeri) ve okul bağlılığı (davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık) arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul çevresi algısı ile okul bağlılığı arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin geliştirilmesinin, davranışsal bağlılığın artırılmasında akademik

görevlere yönelik destekten daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen desteğinin daha yüksek düzeyde akademik benlik ve göreve değer verme ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal destek ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar ülkemizde henüz sınırlı sayıdadır. Yakın zamanda İhtiyaroğlu (2014) tarafından 1062 lise öğrencisiyle bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada İhtiyaroğlu (2014), okul iklimi ile öğretmen etkililiği ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara bakıldığında başarı odaklı olmanın, destekleyici öğretmen davranışlarının ve güvenli öğrenme ortamının öğrenci okul bağlılığı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığı ile pozitif bir ilişkisi vardır. Okul ikliminin alt boyutları ve öğretmen etkililiği okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda sosyal destek ile okul bağlılığının pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ülkemizde yapılan çalışmada da bu sonuçla tutarlı olarak öğretmen desteğiyle okul bağlılığının pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2.4.3.2. Okul Bağlılığı İle Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Araştırmalar

Bu bölümde, okul bağlılığı ve öz-yeterliği beraber ele alan, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar kendi içinde kronolojik olarak sırayla verilmiştir.

Caraway ve diğerleri, 2003'te yaptıkları araştırmada içsel değişkenlere odaklanmışlardır. Yaşları 13 ile 19 arasında değişen 61 erkek ve 62 kız olmak üzere toplam 123 öğrenci ile yapılan çalışmada; öz-yeterlik, amaç yönelimi ve başarısızlık korkusunun okul bağlılığı ile olan ilişkisine bakılmıştır. Öz-yeterlik, amaç yönelimi ve okul bağlılığı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Genel öz-yeterlik ile genel not ortalaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Başarısızlık korkusu ile okul bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre öz-yeterlik, amaç yönelimi, başarısızlık korkusu ve sosyal çekicilik, genel not ortalaması varyansının %11,7'sini açıklamaktadır. Ayrıca öz-yeterlik, amaç yönelimi sosyal çekicilik, başarısızlık korkusu ve genel not ortalaması okul bağlılığı varyansının %28,8'ini açıklamaktadır.

Walker ve diğerleri (2006), 191 üniversite öğrencisiyle güdülenme ve öz-yeterliğin bilişsel bağlılık ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Bulgular öz-yeterlik, içsel

güdülenme ve akademik kimliğin okula yönelik bilişsel bağlılıkla olumlu yönde ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Öz-yeterlik ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiler Türkiye'de yeni yeni incelenmeye başlanmıştır. Okul bağlılığı ile ilişkili olan akademik başarı konusunda yapılan araştırmalar aşağıda kronolojik olarak verilmiştir.

Bilge, Dost ve Çetin (2014), 605 lise öğrencisinin okula olan bağlılıklarını ve tükenmişliklerini; akademik başarı, yetkinlik inancı ve çalışma alışkanlığı değişkenleriyle ele almıştır. Araştırma sonucunda yetkinlik inancı düzeyi yüksek ve çalışma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur. Akademik başarı, çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inancı beraber okul bağlılığının %32'sini açıklamaktadırlar.

Yurtdışında ve ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik ile okul bağlılığının olumlu yönde ilişki içinde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda ülkemizde ve yurtdışında benzer sonuçlar elde edilmiştir.

2.4.3.3. Okul bağlılığı, Sosyal Destek ve Öz-yeterliğin Beraber Ele Alındığı Çalışmalar

Bu bölümde, okul bağlılığı, sosyal destek ve öz-yeterliği beraber ele alan, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar kronolojik olarak sırayla verilmiştir.

Ryan ve Patrick (2001), 233 ortaokul öğrencisiyle ergenlik gelişimi ile öğrenme ortamını inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Araştırma bulguları okul bağlılığının artması veya azalmasında sosyal çevrenin önemli bir rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen desteği, sınıftaki problem davranışları azaltmıştır ve akademik yeterliğe katkıda bulunmuştur. Öğrenciler akranlarıyla kıyaslandıklarında, kendilerini yetersiz hissettiklerinde okul bağlılıkları düşmüş ve sorunlu davranışlara daha çok yönelmişlerdir.

Fan ve Williams (2009), aile ilgisinin ve katılımının 10. sınıf öğrencilerinde bağlılık, akademik öz-yeterlik ve içsel güdülenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Aile katılımının okula bağlılık, akademik öz-yeterlik ve güdülenmeyle ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Mengi (2011), ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinde sosyal destek, öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada algılanan sosyal destek ve öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik puanları yükseldikçe, okul bağlılığı puanlarının da yükseldiği saptanmıştır. Ayrıca diğer

araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da kız oğrencilerin okul bağlılıkları erkek oğrencilerden daha ylık çıkmiştır. 10. sınıf oğrencilerinin 11. sınıf oğrencilerinden daha ylık okul bağlılığı puanlarına sahip olması araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Okul bağlılığı ile öz-yeterlik ve sosyal desteğin bir arada incelendiği araştırmalar henüz çok sınırlı sayıdadır. Bu konu ayrı ayrı çalışılmış; ancak birlikte çalışılmaya 2000’li yıllardan itibaren başlanmıştır. Mevcut çalışmaların sonuçları öz-yeterlik ve sosyal desteğin ayrı ayrı okul bağlılığı ile olumlu yonde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgular genel olarak öz-yeterlik ve sosyal destek puanları arttıka okul bağlılığı puanlarının da arttığı yönündedir. Bu çalışmanın ülkemizde bu konudaki boşluğu dolduracağı ve okul bağlılığı çalışmalarını zenginleştireceği dşnlmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. İlişkisel tarama modeli ise bir konuda iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkiyi inceleyerek sunulan olgunun daha iyi kavranmasını sağlar. Söz konusu modelde neden-sonuç ilişkisi kurulmaz ve incelenen özelliğe müdahale edilmez. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tam ve net bir şekilde açıklamak amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, keşfedici ve yordayıcı olmak üzere iki türü bulunan korelasyonel araştırmaların, yordayıcı grubuna dahil olmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda yordayıcı değişkenden yola çıkarak diğer değişken yordanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada yordayıcı değişkenler sosyal destek ile öz-yeterlik, yordanan değişken okul bağlılığıdır. Bunun yanı sıra okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, akademik başarı düzeyi, sınıf tekrarı yapıp yapmama durumu, anne-baba eğitim düzeyi, okulda ders saati dışında bir aktiviteye katılıp katılmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Pendik, Kartal ve Maltepe ilçelerindeki liselerde öğrenim görmekte olan 535 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen

lise türü, sınıf düzeyi, anne-baba gelir düzeyi, okulda ders dışı aktiviteye katılıp katılmama durumu, sınıf tekrarı yapılıp yapılmama durumu gibi demografik ve kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet			535
	Kız	310	57.9
	Erkek	225	42.1
Yaş			535
	14	38	6.8
	15	159	29.7
	16	104	19.4
	17	157	29.3
	18	79	14.8
Lise Türü			535
	Anadolu Lisesi	193	36.1
	Anadolu Meslek Lisesi	166	31.0
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	176	32.9
Sınıf Düzeyi			535
	9. Sınıf	175	32.7
	10. Sınıf	132	24.7
	11. Sınıf	119	22.2
	12.Sınıf	109	20.4
Ders Dışı Aktivite			535
	Katılanlar	158	29.5
	Katılmayanlar	377	70.5
Ailenin Aylık Ortalama Geliri			535
	950 tl ve altı	60	11.2
	951 tl-1700 tl arası	202	37.8
	1700 tl üstü	273	51.0
Not Ortalaması			535
	0-44 arası	1	.2
	45-54 arası	56	10.5
	55-69 arası	124	23.2
	70-84 arası	236	44,1
	85-100 arası	118	22.1
Sınıf Tekrarı			535
	Yapanlar	39	7.3
	Yapmayanlar	496	92.7

Çizelge 1’de görüldüğü gibi çalışmaya 310’u (% 57.9) kız, 225’i (% 42.1) erkek olmak üzere 535 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde; 38’i (6.8) 14 yaşında, 159’u (% 30) 15 yaşında, 104’ü (% 19.4) 16 yaşında, 157’si (% 29.3) 17 yaşında ve 84’ü (% 15.1) 18 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 193’ü (% 36.1) Anadolu Lisesi’ne, 166’sı (% 31.0) Anadolu Meslek Lisesi’ne, 176’sı (% 32.9) Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne devam etmektedir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde 9. sınıfta 175 (% 32.7) öğrenci, 10. sınıfta 132 (% 24.7) öğrenci, 11. sınıfta 119 (% 22.2) öğrenci ve 12. sınıfta 109 (% 20.4) öğrenci okumaktadır. Okulda ders dışı aktiviteye katılanların sayısı 158 (% 29.5), katılmayanların sayısı 377 (% 70.5)’dir. Ailenin aylık gelir ortalaması değişkeninin kategorileri oluşturulurken ise 954.07 TL olan asgari ücret temel alınmıştır. Katılımcıların ailelerinin gelir düzeyine bakıldığında; 60’ının (% 11.2) 950 TL ve altı, 202’sinin (% 37.8) 950 TL - 1700 TL arası, 273’ünün (%51.0) 1700 TL ve üstü gelire sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik düzeyini belirlemek amacıyla öğrencilerin son aldığı karnedeki genel akademik başarı ortalaması esas alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan not sistemi uygulanmıştır. 0-44 arasındaki not ortalamaları 1. grup, 45-54 arasındaki not ortalamaları 2. grup, 55-69 arasındaki not ortalamaları 3. grup, 70-84 arasındaki not ortalamaları 4. grup ve 85-100 aralığındaki not ortalamaları 5. grup olarak belirlenmiştir. 1. grupta 1 (% 0.2) öğrenci, 2. grupta 56 (% 10.5) öğrenci, 3. grupta 124 (% 23.2) öğrenci, 4. grupta 236 (% 44.1) öğrenci ve 5. grupta 118 (% 22.1) öğrenci yer almaktadır. 1. not aralığında sadece 1 öğrenci olduğu için bu grup karşılaştırmaya uygun değildir. Bu yüzden bu katılımcı okul bağlılığının akademik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı bulunurken 2. gruba dahil edilmiştir. Son olarak sınıf tekrarı yapan 39 (% 7.3), sınıf tekrarı yapmayan 496 (% 92.7) öğrencinin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anne-babalarının eğitim durumları Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2

Katılımcıların Anne-Babalarının Eğitim Durumları

	Frekans	Yüzde	Toplam
Anne			535
Okuma yazma bilmiyor	19	3.6	
Okuma yazma biliyor	12	2.2	
İlkokul mezunu	201	37.6	
Ortaokul mezunu	116	21.7	
Lise mezunu	122	22.8	
Lisans ve üstü	65	12.1	
Baba			535
Okuma yazma bilmiyor	1	0.2	
Okuma yazma biliyor	4	0.7	
İlkokul mezunu	135	25.2	
Ortaokul mezunu	125	23.4	
Lise mezunu	145	27.1	
Lisans ve üstü	125	23.4	

Çizelge 2 incelendiğinde okuma yazma bilmeyen 19 (% 3.6), okuma yazma bilen 12 (% 2.2), ilkokul mezunu 201 (% 37.6), ortaokul mezunu 116 (% 21.7), lise mezunu 122 (% 22.8), lisans ve üstü mezuniyet derecesine sahip 65 (% 12.1) anne olduğu görülmektedir. Okuma yazma bilmeyen anneye sahip katılımcıların sayısı gruplar arası karşılaştırmaya uygun değildir. Bu yüzden okul bağlılığının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken bu katılımcılar gruptan çıkarılmıştır. Okuma yazma bilen ancak ilkokul mezunu olmayan 12 katılımcı ilkokul mezunu olan gruba eklenmiştir.

Katılımcıların babalarının eğitim durumları incelendiğinde okuma yazma bilmeyen 1 (% 0.2), okuma yazma bilen 4 (% 0.7), ilkokul mezunu 135 (% 25.2), ortaokul mezunu 125 (% 23.4), lise mezunu 145 (% 27.1), lisans ve üstü mezuniyet derecesine sahip 125 (% 23.4) baba olduğu görülmektedir. Okuma yazma bilmeyen babaya sahip katılımcının sayısı gruplar arası karşılaştırmaya uygun değildir. Bu yüzden okul bağlılığının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken bu katılımcılar gruptan çıkarılmıştır. Okuma yazma bilen ancak ilkokul mezunu olmayan 4 katılımcı ilkokul mezunu olan gruba eklenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, okula bağlılık düzeylerini

değerlendirmek amacıyla Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ), algıladıkları sosyal destek düzeyini değerlendirmek amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ve öz-yeterlik düzeylerini değerlendirme amacıyla Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği (ÇİÖYÖ) uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim durumları gibi demografik bilgilerin edinilmesini amaçlayan sorulardan oluşan formdur. Kişisel Bilgi Formu Ek-A'da sunulmuştur.

3.3.2. Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Okul Bağlılığı Ölçeği, lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Arastaman (2006) tarafından geliştirilmiştir. Beş alt boyut ve 27 maddeden oluşan ölçek, “hiç katılmıyorum” ile “pek çok katılıyorum” seçenekleri arasında değer alan beş derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin “öğrencinin içsel bağlılığı” alt ölçeği dokuz madde, “okul ortamı-bağlılık ilişkisi” alt ölçeği altı madde, “okul programı- bağlılık ilişkisi” alt ölçeği dört madde, “okul yönetimi-bağlılık ilişkisi” alt ölçeği beş madde ve son alt ölçek olan “öğretmen-bağlılık ilişkisi” ise üç maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 ve en yüksek puan 135'tir. Ölçekten hesaplanan toplam puanın yüksekliği yüksek düzeyde okul bağlılığının varlığını ortaya çıkarmaktadır. Toplam puanın düşük olması ise okul bağlılığının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek B'de sunulmuştur.

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin öğrencinin içsel bağlılığı alt ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin dağılımları .49 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonları .32 ile .65 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .826, açıklanan varyans %14.72'tür. Okul ortamı bağlılık ilişkisi alt ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin dağılımları .52 ile .69 arasında, madde toplam korelasyonları .46 ile .59 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .79, açıklanan varyans %11.71'dir. Okul programı bağlılık ilişkisi maddelerinin faktör yük değerleri .61 ile .74 arasında, madde toplam korelasyonları .33 ile .46 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .76, açıklanan varyans %9.52'dir. Okul yönetimi bağlılık ilişkisi maddelerinin faktör yükleri .46 ile .75 arasında, madde toplam korelasyonları .40 ile .63 arasında değişmektedir.

Cronbach Alfa katsayısı .65, açıklanan varyans %8.67'dir. Öğretmen bağlılık ilişkisi faktör yükleri .66 ile .77 arasında, madde toplam korelasyonları .39 ile .50 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .70, açıklanan varyans %7.95'dir (Arastaman, 2006).

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı .933'tür. OBÖ'nün KMO değeri .94 ve Barlett testi ölçeğin toplam puanında ve bütün alt ölçeklerde ($p=0.00$) anlamlı çıkmıştır ve faktör analizi yapılmıştır. Öğrencinin içsel bağlılığı alt ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin dağılımları .38 ile .89 arasında, madde toplam korelasyonları .05 ile .51 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .82, açıklanan varyans %53.41'dir. Okul ortamı bağlılık ilişkisi alt ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin dağılımları .35 ile .76 arasında, madde toplam korelasyonları .38 ile .75 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .87, açıklanan varyans %62.71'dur. Okul programı bağlılık ilişkisi maddelerinin faktör yük değerleri .71 ile .81 arasında, madde toplam korelasyonları .64 ile .76 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .89, açıklanan varyans %75.98'dir. Okul yönetimi bağlılık ilişkisi maddelerinin faktör yükleri .36 ile .59 arasında, madde toplam korelasyonları .24 ile .48 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .71, açıklanan varyans %46.55'dir. Öğretmen bağlılık ilişkisi faktör yükleri .74 ile .82 arasında, madde toplam korelasyonları .61 ile .71 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .86, açıklanan varyans %77.95'dir. Bu çalışma için, ölçeğin bütününe ve alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3

Okul Bağlılığı Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	OBÖ Tümü	İçsel Bağlılık Alt Ölçeği	Okul Ortamı Bağlılık Alt Ölçeği	Okul Programı Bağlılık Alt Ölçeği	Okul Yönetimi Bağlılık Alt Ölçeği	Öğretmen Bağlılık Alt Ölçeği
Cronbach Alfa Değeri	.93	.88	.87	.89	.71	.86

3.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, bireyin aile, akraba, arkadaş, öğretmen ve yaşadığı çevreden algıladığı psikolojik ve sosyal desteği ölçmek amacıyla 1997 yılında Yıldırım tarafından geliştirilmiş; 2004 yılında yine Yıldırım tarafından ölçeğin revizyon çalışması yapılmıştır. Beş alt ölçekten oluşan ASDÖ'nün revizyon çalışmasında alt ölçek sayısı üçe düşmüş ve alt ölçekleri aile desteği (AİD), arkadaş desteği (ARD) ve öğretmen desteği (ÖĞD) olarak belirlenmiştir. ASDÖ-R'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Ankara ilindeki ilköğretim ve liselerde okuyan, yaşları 14 ile 17 arasında değişen 660 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Maddeler "bana uygun" (3 puan), "kısmen uygun" (2 puan) ve "bana uygun değil" (1 puan) olacak şekilde üçlü Likert tipinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 50 ile 150 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması; kişinin yüksek sosyal destek algıladığı şeklinde, toplam puanın düşük olması kişinin düşük sosyal destek algıladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek C'de sunulmuştur.

ASDÖ-R'nin deneme formunda orijinal maddelerle beraber yeni maddeler eklenmiş ve 63 madde kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde, alt ölçeklerin faktör yapısı ve maddelerin faktör yükleri incelenerek madde sayısı 50'ye düşürülmüştür. Bu maddeler alt ölçeklere şu şekilde dağılmıştır: AİD: 20, ARD:13, ÖĞD: 17.

ASDÖ-R'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .93 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı ise .39 ve .70 arasında değişmektedir. AİD alt ölçeğinin KMO katsayısı .94 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. AİD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .35 ve .64 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. ARD alt ölçeğinin KMO katsayısı .94 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. ARD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .35 ve .61 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. ÖĞD alt ölçeğinin KMO katsayısı .95 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. ÖĞD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .40 ve .65 arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

ASDÖ-R'nin benzer ölçeklerle geçerliği de incelenmiştir. 8., 9., 10. ve 11. sınıfta 255 kişilik öğrenci grubuna Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) ve Beck Depresyon Envanteri (BDE) ile beraber uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ASDÖ-R ve alt ölçek puanları ile GSÖ ve BDE puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulgular sonucunda ölçeğin geçerli olduğu kabul edilmiştir.

ASDÖ-R'nin güvenilirliğini saptamak için iki yöntem kullanılmıştır. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmış ve ölçek 4 hafta ara ile 218 öğrenciye uygulanarak test tekrar test yöntemi denenmiştir. ASDÖ-R için Alfa: .93, rxx:.91, AİD Alfa:.94, rxx: .89, ARD Alfa:.91, rxx: .85, ÖĞD Alfa: .93, rxx: .86 olarak bulunmuştur. Bulgular ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Yıldırım, 2004b).

Bu çalışmada ASDÖ-R'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. ASDÖ-R'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla iç tutarlılık yöntemi uygulanmıştır. ASDÖ-R'ye ilişkin KMO katsayısı .94 ve Barlett testi (p=0.00) anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .94'tür.

AİD alt ölçeğinin KMO katsayısı .95 ve Barlett testi (p=0.00) anlamlı çıkmıştır. AİD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .13 ve .60 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. AİD alt ölçeğinin madde toplam korelasyonları .17 ile .57 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .92'dir. ARD alt ölçeğinin KMO katsayısı .92 ve Barlett testi (p=0.00) anlamlı çıkmıştır. ARD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .27 ve .65 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. ARD alt ölçeğinin madde toplam korelasyonları .15 ile .55 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .87'dir. ÖĞD alt ölçeğinin KMO katsayısı .95 ve Barlett testi (p=0.00) anlamlı çıkmıştır. ÖĞD alt ölçeğinin faktörlerinin ortak varyansının .42 ve .70 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. ÖĞD alt ölçeğinin madde toplam korelasyonları .33 ile .70 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .94'tür. Bu çalışma için, ölçeğin bütününe ve alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

	ASDÖ-R Tümü	Aile Alt Ölçeği	Arkadaş Alt Ölçeği	Öğretmen Alt Ölçeği
Cronbach Alfa Değeri	.94	.92	.87	.94

3.3.4. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği (ÇİÖYÖ)

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, ergenlerin öz-yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Muris (2001) tarafından yaşları 14 ve 17 arasında değişen 140 erkek ve 190

kız öğrenci üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek, ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Sosyal öz-yeterlik, ergenlerin akranlarıyla olan ilişkileri ve bu ilişkilerde kendilerine duydukları güvene yönelik algısıdır. Akademik öz-yeterlik, kişinin kendi kendine öğrenmeyi yönetme ve akademik konuların üstesinden gelme kapasitesi, akademik beklentilerine yönelik algılama düzeyidir. Duygusal öz-yeterlik, bireyin negatif duygularından sıyrılma kapasitesine ilişkin algısıdır (Muris, 2001). Sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterlik üç alt ölçek şeklinde temsil edilmektedir. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır; her bir alt ölçekte 7'şer madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiştir. Bireylerden her madde için beş yanıt seçeneğinden (1= hiç, 2=biraz, 3= oldukça iyi, 4= iyi ve 5= çok iyi) kendisine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Bireyin ölçekten alabileceği puan 21 ile 105 arasında değişmektedir. Genel öz-yeterlik, bütün maddelerin puanlarının toplamıyla hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği bireyin öz-yeterliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek D'de sunulmuştur.

Ölçeğin özgün formunun tümü için Cronbach Alfa değerinin .88 ve alt ölçekleri için değer .85 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur. Muris (2002) ergenlerde anksiyete bozuklukları ve depresyon ile öz-yeterliğin ilişkisini incelediği çalışmasında, yaşları 12 ile 19 arasında değişen 576 öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmada, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği için açıklanan toplam varyans %52.3 olarak rapor edilmiştir. Cronbach Alfa değeri sosyal öz-yeterlik için .82, akademik öz-yeterlik için .84, duygusal öz-yeterlik için .86 ve son olarak da genel öz-yeterlik için .90 olarak belirtilmiştir.

Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran (2006), ölçeği "Ergenlerde yetkinlik beklentisi" adıyla 731 lise öğrencisiyle Türkçeye uyarlama çalışması yapmışlardır. Telef (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsayacak şekilde yeniden Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması İzmir ili Buca ilçesinde okuyan 461 ortaokul öğrencisi ile 472 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. KMO .89 olarak hesaplanmış, Barlett Testi anlamlı çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve açıklanan toplam varyans %43.74, alt faktörler ise akademik öz-yeterlik %25.51, sosyal öz-yeterlik %10.49 ve duygusal öz-yeterlik %7.64'tür. Ölçeğin maddelerinin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine bakıldığında ise .612 ile .305 arasında hesaplandıkları görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında duygusal öz-yeterliğin sosyal öz-yeterlik ($r = .38$) ve akademik öz-yeterlik

ile ($r = .37$) sosyal ve akademik öz-yeterlik arasında anlamlı ilişkilerin ($r = .37$) olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında alt-üst % 27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen t testi değerlerinin 10.98 ile 21.17 arasında değiştiği ve tüm maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt-bağımlı geçerliği için Schwarzer ve Jerusalem (1979) tarafından geliştirilen ortaöğretim öğrencileri için Piko, Gibbons, Luszczynska, Teközel (2002) ve ortaokul öğrencileri için Vardarlı (2005) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Genel Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 ($p < .001$) olarak bulunmuştur (Telef, 2011).

Bu çalışmada Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeğinin bütünü için Cronbach Alfa değeri .85, KMO değeri .87'dir ve Barlett testi ($p = 0.00$) anlamlı çıkmıştır. Sosyal öz-yeterlik alt ölçeği maddelerinin faktör yükleri .36 ile .69 arasında, madde toplam korelasyonları .18 ile .48 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .78'dir. Akademik öz-yeterlik alt ölçeği maddelerinin faktör yükleri .38 ile .55 arasında, madde toplam korelasyonları .27 ile .51 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .75'tir. Duygusal öz-yeterlik alt ölçeği maddelerinin faktör yükleri .32 ile .56 arasında, madde toplam korelasyonları .24 ile .60 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .84'tür. Bu çalışma için, ölçeğin bütününe ve alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Değerleri

	ÇİÖYÖ Tümü	Sosyal öz- yeterlik Alt Ölçeği	Akademik Öz- yeterlik Alt Ölçeği	Duygusal Öz- yeterlik Alt Ölçeği
Cronbach Alfa Değeri	.85	.78	.75	.84

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verileri toplamadan önce araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren veya kültürümüze uyarlayan kişilerle elektronik posta

yoluyla iletişime geçilmiştir. Kişilerden gerekli izin alınmış, ölçeklerin özelliklerine ve puanlamasına ilişkin bilgiler edinilmiştir. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Etik Kurul Birimi'nden araştırmanın yapılması ve ölçeklerin uygulanması için "Etik Kurul İzni" alınmıştır. İlgili izin belgesi Ek E'de sunulmuştur.

Etik kuruldan alınan iznin ardından, araştırmanın yapılması planlanan İstanbul ilindeki okullarda ders saatinde yapılacak uygulama dolayısıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve uygulama izni alınmıştır. İlgili izin belgesi Ek F'de sunulmuştur. Veri toplama işlemi 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara, araştırmanın amacı ve ölçeklerle ilgili genel bilgi verilmiştir. Katılımcılardan ölçekleri doldurmaları için izin alınmıştır. Bilgilendirme aşamasında, katılımcılara ölçekleri endişe duymadan, dürüst bir şekilde doldurabilecekleri, kimlik bilgilerinin istenmediği iletilmiştir. Katılımcıların ölçekleri tamamlamaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde öncelikle verilerin analize hazırlanması ve analizler için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesi süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılan veri analizi teknikleri ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

3.5.1. Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Veri toplama süreci sonunda 700 öğrenciden veri elde edilmiştir. Bunlardan önemli sayıda maddesi boş bırakılan ve hatalı doldurulduğu düşünülen 74 ölçek seti sürece dahil edilmeden çıkartılmıştır. Kalan ölçeklerde boş bırakılan maddeler olduğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine bu ölçeklerin kayıp değer atamasına uygun olup olmadığını belirlemek için kayıp değer analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kayıp değer atamasına uygun olmadığı bulunan 68 veri seti çalışma grubundan çıkartılmıştır. Kayıp veriler % 5'in altında olduğu için kayıp değer ataması yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Böylece kayıp değer ataması 558 katılımcının verileriyle gerçekleştirilmiştir. Eksik verilere ortalama değerler atanmıştır.

558 katılımcının verilerine tek yönlü uç değer analizi yapılarak ortalamadan çok uzak olan gözlemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen tüm puanlar

standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Bu puanlar ± 3.29 aralığında değerlendirilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Söz konusu aralıkta yer almayan 23 katılımcının yanıtları çalışmadan çıkarılmıştır. Veri analizi 535 katılımcıyla devam etmiştir. Tek yönlü uç değer analizi kutu grafiği yardımıyla da kontrol edilmiş (Çokluk ve diğerleri, 2012) ve tek yönlü uç değere rastlanmamıştır.

Tek yönlü uç değer analizinin ardından değişkenlere ilişkin puan kombinasyonları alışılmadık olan katılımcıları keşfetmek amacıyla çok yönlü uç değer analizi yapılmıştır. Bu nedenle Mahalanobis uzaklığı belirlenmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Analiz sonucunda çok yönlü uç değere rastlanmamıştır. Kritik ki-kare değeri $\alpha = .001$ olarak alınmıştır.

Uç değer analizlerinden sonra tek değişkenli normalliği tespit etmek için bazı istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Bunun için histogramlar ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, dağılımların betimsel istatistikleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle bütün değişkenler için, normal dağılım eğrisinin de yer aldığı histogramlar ve normal Q-Q grafikleri oluşturulmuştur. Dağılımlar normale yakındır ve Q-Q grafiklerinde noktaların 45 derecelik doğruya yakın bir konumdadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul edilen sınırlar (± 1) içindedir. Betimsel istatistikler de incelendiğinde dağılımın normal dağılıma yakın olduğu kabul edilmiştir. Verilere ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 6'da verilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan regresyon analizinin kullanılabilmesi için bazı varsayımları sağlamak gereklidir. Bu varsayımlardan birisi otokorelasyonun olmamasıdır. Otokorelasyon olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Durbin Watson katsayıları incelenmiştir. Durbin Watson katsayısı 0 ile 4 arasında değer almaktadır. Bu varsayımın karşılanması için Durbin Watson katsayısının 1.5 ile 2.5 arasında olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Bu araştırmada Durbin Watson katsayısı 1.820 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, otokorelasyonun olmadığını göstermektedir.

Son olarak regresyon modelinde çoklu bağlantı olup olmadığını değerlendirmek için varyans artış faktörü ve Tolerans değeri hesaplanmıştır. Tolerans değeri .20'den daha düşük ve varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan yüksek çıkması durumunda varsayım sağlanmamakta ve değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada, okul bağlılığı yordanan değişken olarak ele alınmıştır ve ilgili regresyon modeli incelendiğinde; tolerans değerlerinin .69 ve .82 civarında olduğu saptanmıştır. Varyans artış faktörü değerlerinin 1.21 ve 1.43 arasında olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin

1'e yakın olması ve tolerans değerlerinin .20'den düşük olmaması sonucunda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi bulunmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, regresyon analizinin varsayımlarının karşılandığı ifade edilebilir.

3.5.2. Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistikî analizlerde .05 manidarlık düzeyi dikkate alınmıştır. Öncelikle betimsel istatistik sonuçları değerlendirilmiştir.

Ergenlerin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf tekrarı, ders dışı aktiviteye katılıp katılmama durumu) göre okul bağlılığı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Diğer demografik değişkenlere (ailenin gelir düzeyi, başarı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi) göre okul bağlılığı puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Okul bağlılığının yordayıcısı olarak öz-yeterlik ve sosyal destek, regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin istatistiksel analizlere ve bu analizlere dayanarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bütün alt amaçlarına ilişkin analizler, sırasıyla ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Ele alınan değişkenlere ilişkin okul bağlılığı puanları üzerinde yapılan analizler, çizelgeler halinde verilmiştir.

4.1. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlarla İlgili Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Medyan	Mod	Ss	ÇK	BK
Okul Bağlılığı	535	43.00	132.00	91.92	93.00	102.00	19.83	-.25	-.64
Öğretmen Bağlılığı	535	3.00	15.00	10.47	11.00	15.00	3.22	-.42	-.58
Yönetim Bağlılığı	535	5.00	25.00	17.88	18.05	17.00	4.22	-.52	-.05
Ortam Bağlılığı	535	6.00	30.00	19.71	20.00	22.00	6.10	-.35	-.70
Program Bağlılığı	535	4.00	20.00	13.75	14.00	17.00	4.37	-.46	-.66
İçsel Bağlılık	535	13.00	45.00	29.92	30.00	32.00	6.40	-.15	-.57
Algılanan Sosyal Destek	535	86.00	150.00	126.79	128.11	123.00	14.05	-.52	-.26
Aile Desteği	535	33.00	60.00	53.07	55.00	60.00	6.38	- 1.19	.90
Arkadaş Desteği	535	23.00	39.00	34.98	36.00	39.00	4.16	- 1.02	.10
Öğretmen Desteği	535	17.00	51.00	40.51	41.00	51.00	8.09	-.59	-.33
Öz-Yeterlik	535	39.00	105.00	70.71	71.00	73.00	12.37	-.09	-.28
Sosyal Öz-Yeterlik	535	13.00	35.00	26.03	26.00	26.00	4.96	-.29	-.50
Akademik Öz-Yeterlik	535	7.00	35.00	22.57	23.00	24.00	5.58	-.18	-.55
Duyusal Öz-Yeterlik	535	7.00	35.00	22.11	22.00	21.00	6.02	-.00	-.10

Çizelge 6'da görüldüğü gibi katılımcıların Okul Bağlılığı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması (\bar{X}) 91.92'dir. Katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeği'nden aldıkları en yüksek puan 132.00, en düşük puan ise 43.00'tür. Ölçeğe ait standart sapma (Ss) değeri 19.83'tür. Okul Bağlılığı Ölçeği'nin öğretmen bağlılığı alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 10.47'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 15.00, en düşük puan ise 3.00'tür. Standart sapma (Ss) değeri ise 3.22'dir. Okul Bağlılığı Ölçeği'nin yönetim bağlılığı alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 17.88'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 25.00, en düşük puan ise 5.00'tir. Standart sapma (Ss) değeri ise 4.22'dir. Okul Bağlılığı Ölçeği'nin ortam bağlılığı alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 19.71'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 30.00, en düşük puan ise 6.00'dir. Standart sapma (Ss) değeri ise 6.10'dur. Okul Bağlılığı Ölçeği'nin program bağlılığı alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 13.75'tir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 20.00, en düşük puan ise 4.00'tür. Standart sapma (Ss) değeri ise 4.37'dir. Okul Bağlılığı Ölçeği'nin içsel bağlılık alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 29.92'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 45.00, en düşük puan ise 13.00'dir. Standart sapma (Ss) değeri ise 6.40'tır.

Katılımcıların Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiği zaman puanların ortalamasınının (\bar{X}) 126.79 olduğu görülmüştür. Katılımcıların Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nden aldıkları en yüksek puan 150.00, en düşük puan ise 86.00'dir. Ölçeğe ait standart sapma (Ss) değeri 14.05'tir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin aile desteği alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 53.07'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 60.00, en düşük puan ise 33.00'tür. Standart sapma (Ss) değeri ise 6.38'dir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin arkadaş desteği alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 34.98'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 39.00, en düşük puan ise 23.00'tür. Standart sapma (Ss) değeri ise 4.16'dir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin öğretmen desteği alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 40.51'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 51.00, en düşük puan ise 17.00'dir. Standart sapma (Ss) değeri ise 8.09'dur.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiği zaman puanların ortalamasınının (\bar{X}) 70.71 olduğu görülmüştür. Katılımcıların Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları en yüksek puan 105.00, en düşük puan ise 39.00'dur. Ölçeğe ait standart sapma (Ss) değeri 12.37'dir. Çocuklar

İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin sosyal öz-yeterlik alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 26.03'tür. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 35.00, en düşük puan ise 13.00'tür. Standart sapma (Ss) değeri ise 4.96'dır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin akademik öz-yeterlik alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 22.57'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 35.00, en düşük puan ise 7.00'dir. Standart sapma (Ss) değeri ise 5.58'dir. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin duygusal öz-yeterlik alt ölçeğinden alınan puan ortalaması (\bar{X}) 22.11'dir. Bu alt ölçekten alınan en yüksek puan 35.00, en düşük puan ise 7.00'dir. Standart sapma (Ss) değeri ise 6.02'dir.

4.2. Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada lise öğrencilerinin okul bağlılığı "Kişisel Bilgi Formu"nda yer alan değişkenler açısından incelenmiş; kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, Bağımsız Gruplar İçin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

4.2.1. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulguları

Bireylerin, Okul Bağlılığı Ölçeği'nin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi uygulanmış, sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7

Okul Bağlılığı Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları (n=535)

	Kız (310)		Erkek (225)		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
OBÖ Toplam Puan	95.02	19.72	87.65	19.22	4.31	0.00*

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre; kız ve erkek katılımcılar arasında OBÖ ölçeği bakımından fark vardır ($p=0.00$). Kız katılımcıların OBÖ ortalama puanlarının ($\bar{X} =95.02$) erkek katılımcıların ortalama puanlarından ($\bar{X} =87.65$) daha

yüksek olduğu gözlemlenmiştir ($t_{(535)}= 4.31, p=.00$) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.2.2. *Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları*

Aylık ortalama gelire göre elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Katılımcıların Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre OBÖ’den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	\bar{X}	Ss
950 TL ve altı	60	99.85	18.57
950 TL – 1700 TL arası	202	94.78	18.02
1700 TL üzeri	273	88.07	20.74

Çizelge 8 incelendiğinde; geliri 950 TL altı olan ailelerde öğrencinin okul bağlılığı puan ortalamasının 99.85, geliri 950 TL-1700 TL arası olan ailelerde, öğrencinin okul bağlılığı puan ortalamasının 94.78 ve geliri 1700 TL üzeri olan ailelerde öğrencinin okula bağlılığı puan ortalamasının 88.07 olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumuna göre OBÖ puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9.

OBÖ Puanlarının Aylık Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (n=535)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	9474,698	2	4737,349	12,563	.000*
Gruplar içi	200617,452	532	377,100		
Toplam	210092,150	534			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; aylık ortalama gelir düzeyi ile OBÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığının puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. ANOVA sonrasında yapılan post hoc test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 10

Öğrencilerin OBÖ'den Aldıkları Puanların Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Fisher LSD Post Hoc Test Sonuçları (n=535)

Aile Gelir Durumu	Aile Gelir Durumu	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
950 TL ve altı	951 TL-1700 TL	5.07364	2.85514	.076
	1700 TL üzeri	11.78332*	2.76881	.000*
951 TL-1700 TL	950 TL altı	-5.07364	2.85514	.076
	1700 TL üzeri	6.70968*	1.80226	.000*
1700 TL üzeri	950 TL altı	-	2.76881	.000*
	951 TL-1700 TL arası	11.78332* -6.70968*	1.80226	.000*

Ailesinin geliri 950 TL ve altı olan öğrenciler ile 1700 TL üzeri olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel olarak fark olduğu gözlemlenmektedir ($p<0.05$). Ailesinin geliri 950 TL ve altı olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=99.85$), ailesinin geliri 1700 TL üzeri olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=88.07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailesinin geliri 951 TL- 1700 TL arası olan öğrenciler ile 1700 TL üzeri olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel anlamda fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ailesinin geliri 951 TL - 1700 TL arası olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=94.78$), ailesinin geliri 1700 TL üzeri olan öğrencileri okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=88.07$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, ailesinin gelir düzeyi 1700 TL üstü olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, diğer gelir gruplarında bulunan öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

4.2.3. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Akademik başarı düzeyine göre elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11

Katılımcıların Akademik Düzeyine Göre OBÖ’den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Not Ortalaması	n	\bar{X}	Ss
54 ve altı	57	85.45	19.76
55-69 arası	124	87.13	19.73
70-84 üzeri	236	92.07	18.95
85-100 arası	118	99.78	19.24

Çizelge 11 incelendiğinde; not ortalaması 54 ve altı olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 85.45, not ortalaması 55-69 arası olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 87.13, not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 92.07 ve not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okul bağlılığı puanının 99.78 olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin akademik başarı düzeyine göre OBÖ puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12.

OBÖ Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (n=535)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	12521,969	3	4173,990	11,218	.000*
Gruplar içi	197570,181	531	372,072		
Toplam	210092,150	534			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; akademik başarı düzeyi ile OBÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Akademik başarı düzeyi arttıkça okul bağlılığı puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. ANOVA sonrasında yapılan post hoc test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 13.

Öğrencilerin OBÖ'den Aldıkları Puanların Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Fisher LSD Post Hoc Test Sonuçları (n=535)

Akademik Başarı Düzeyi	Akademik Başarı Düzeyi	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
59 ve altı	60-69	-1.68506	3,08677	,58
	70-84	-6.62199*	2,84678	,02*
	85-100	-	3,11139	,00*
60-69	59 ve altı	14.33076*		
	70-84	1.68506	3.08677	.58
	85-100	-4.93692*	2.13943	.02*
70-84	59 ve altı	-	2.48067	.00*
	60-69	12.64569*		
	85-100	6.62199*	2.84678	.02*
85-100	59 ve altı	4.93692*	2.13943	.02*
	60-69	-7.70877*	2.17479	.00*
	70-84	7.70877*	2.17479	.00*

Genel akademik not ortalaması 59 ve altında olan öğrenciler ile 70-84 aralığında olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel olarak fark olduğu gözlemlenmektedir ($p<0.05$). Genel akademik not ortalaması 59 ve altında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=85.45$), not ortalaması 70-84 arasında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=92.07$) daha düşük olduğu görülmektedir. Genel akademik not ortalaması 59 ve altında olan öğrenciler ile 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel anlamda fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Genel akademik not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=99.78$), not

ortalaması 59 ve altında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 85.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Genel akademik not ortalaması 60-69 aralığında olan öğrenciler ile 70-84 aralığında olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel olarak fark olduğu gözlemlenmektedir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 60-69 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 87.13$), not ortalaması 70-84 arasında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 92.07$) daha düşük olduğu görülmektedir. Genel akademik not ortalaması 60-69 aralığında olan öğrenciler ile 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel anlamda fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 60-69 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 87.13$), not ortalaması 85-100 arasında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 99.78$) daha düşük olduğu görülmektedir.

Genel akademik not ortalaması 70-84 aralığında olan öğrenciler ile 85-100 aralığında olan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından istatistiksel anlamda fark olduğu gözlemlenmektedir ($p < .05$). Genel akademik not ortalaması 70-84 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 92.07$), not ortalaması 85-100 arasında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 99.78$) daha düşük olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, genel akademik not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılıkları, diğer not aralığında bulunan öğrencilerin okul bağlılıklarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapıp

Yapmama Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulguları

Katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeği puanlarının sınıf tekrarı yapıp yapmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin t testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14.

OBÖ Puanının Sınıf Tekrarı Yapıp Yapmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

	Sınıf Tekrarı Yapanlar (39)		Sınıf Tekrarı Yapmayanlar (496)		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
OBÖ Toplam Puan	91.93	16.55	91.92	20.08	.00	0.99

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre; sınıf tekrarı yapan ve yapmayan katılımcılar arasında OBÖ ölçeği bakımından istatistiksel olarak manidar bir fark yoktur (p=0.99).

4.2.5. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Anne eğitim düzeyine göre elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15.

Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=516)

	n	\bar{X}	Ss
İlkokul	213	95.66	19.26
Ortaokul	116	91.63	19.12
Lise	122	87.04	19.91
Lisans ve üzeri	65	87.54	20.64

Çizelge 15 incelendiğinde; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 95.66, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 91.63, annesi lise mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 87.04 ve annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puanının 87.54 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin anne eğitim düzeyine göre OBÖ puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16.

OBÖ Toplam Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=516)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7111.814	3	2370.605	6.192	.000*
Gruplar içi	196007.334	512	382.827		
Toplam	203119.148	515			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi ile OBÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). ANOVA sonrasında yapılan post hoc testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 17

Anne Eğitim Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
İlkokul	Ortaokul	4.03543	2.25777	.074
	Lise	8.61661*	2.22154	.000*
	Lisans ve üzeri	8.12127*	2.77254	.004*
Ortaokul	İlkokul	-4.03543	2.25777	.074
	Lise	4.58118	2.53735	.072
	Lisans ve üzeri	4.08583	3.03148	.178
Lise	İlkokul	-8.61661*	2.22154	.000*
	Ortaokul	-4.58118	2.53735	.072
	Lisans ve üzeri	-.49535	3.00459	.869
Lisans ve üzeri	İlkokul	-8.12127*	2.77254	.004*
	Ortaokul	-4.08583	3.03148	.178
	Lise	.49535	3.00459	.869

Annesi ilkokul mezunu öğrenciler ile annesi lise ve lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrenciler arasında OBÖ puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). Diğer tüm gruplar OBÖ puanları bakımından benzer özellikler göstermektedir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin OBÖ

ortalamlarının ($\bar{X}=95.41$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=87,04$) ve annesi lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=87,54$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.6. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Baba eğitim düzeyine göre elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine Göre OBÖ’den Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=534)

	n	\bar{X}	Ss
İlkokul	139	95,84	20,50
Ortaokul	125	93,75	16,66
Lise	145	89,46	20,20
Lisans ve üzeri	125	88,36	20,68

Çizelge 18 incelendiğinde; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 95-84, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 93-75, babası lise mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 89-46 ve babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puanının 88-36 olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin baba eğitim düzeyine göre OBÖ puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19.

OBÖ Toplam Puanların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=534)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5015.186	3	1671.729	4.337	,00*
Gruplar içi	204272.486	530	385.420		
Toplam	209287.671	533			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi ile OBÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). ANOVA sonrasında yapılan post hoc testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 20.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
İlkokul	Ortaokul	2.08800	2.41995	.38
	Lise	6.38257*	2.33042	.00*
	Lisans ve üzeri	7.47738*	2.41995	.00*
Ortaokul	İlkokul	-2.08800	2.41995	.38
	Lise	4.29457	2.39613	.07
	Lisans ve üzeri	5.38938*	2.48329	.03*
Lise	İlkokul	-6.38257*	2.33042	.00*
	Ortaokul	-4.29457	2.39613	.07
	Lisans ve üzeri	1.09481	2.39613	.64
Lisans ve üzeri	İlkokul	-7.47738*	2.41995	.00*
	Ortaokul	-5.38938*	2.48329	.03*
	Lise	-1.09481	2.39613	.64

Babası ilkökul mezunu öğrenciler ile babası lise ve lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrenciler ile; babası ortaokul mezunu öğrenciler ile babası lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrenciler arasında OBÖ puanları bakımından istatistiksel anlamda fark vardır ($p < .05$). Diğer tüm gruplar OBÖ puanları bakımından benzer özellikler göstermektedir. Babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin OBÖ

ortalamlarının ($\bar{X}=95,84$), babası lise mezunu olan öğrencilerin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=89,46$) ve babası lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=88,36$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu öğrencilerin OBÖ ortalamalarının ($\bar{X}=93,75$), babası lise ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=88,36$) yüksek olduğu görülmüştür.

*4.2.7. Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Okulda Ders Dışı
Aktivitede Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Bağımsız Gruplar
İçin T Testi Analizi Bulguları*

Bireylerin, Okul Bağlılığı Ölçeği'nin toplam puanlarının ve alt ölçek puanlarının okulda ders dışı aktivitede bulunup bulunmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 21.

*OBÖ Toplam Puanların Ders Dışı Aktiviteye Katılım Durumuna Göre
Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları (n=535)*

	Ders Dışı Aktiviteye Katılanlar (158)		Ders Dışı Aktiviteye Katılmayanlar (377)		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
OBÖ Toplam Puan	95.66	20.16	90.35	19,50	-2.841	.00*

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre; ders dışı aktiviteye katılan ve katılmayan katılımcılar arasında OBÖ ölçeği bakımından istatistiksel olarak manidar fark vardır ($p=0.00$). Aktiviteye katılan öğrencilerin OBÖ ortalama puanlarının ($\bar{X}=95.66$), aktiviteye katılmayan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=90.35$) daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir ($t_{(535)}=-2.841, p=.00$).

4.2.8. *Katılımcıların Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları*

Aşağıda sınıf düzeyine göre OBÖ puanının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 22.

Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre OBÖ'den Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n=535)

Ölçek İsmi	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
OBÖ	9	175	97.02	18.17
	10	132	95.20	18.89
	11	119	86.92	20.87
	12	109	85.22	19.39

Çizelge 22 incelendiğinde; 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamasının 97.02, 10. sınıf öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamasının 95.20, 11. sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamasının 86.92 ve 12. sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı puanının 85.22 olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf düzeyine göre OBÖ puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 23

Katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (n=535)

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
OBÖ	Gruplararası	13836.228	3	4612.076	12.479	.000*
	Gruplar içi	196255.922	531	369.597		
	Toplam	210092.150	534			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; sınıf düzeyleri arasında OBÖ puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$) ve sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığı puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. ANOVA sonrasında yapılan post hoc testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 24

Sınıf Düzeyine Göre Gruplararası OBÖ Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
9. sınıf	10. sınıf	1.82118	2.21629	.41
	11. sınıf	10.09641*	2.28426	.00*
	12. sınıf	11.80113*	2.34580	.00*
10. sınıf	9. sınıf	-1.82118	2.21629	.41
	11. sınıf	8.27523*	2.43019	.00*
	12. sınıf	9.97995*	2.48813	.00*
11. sınıf	9. sınıf	-	2.28426	.00*
		10.09641*		
	10. sınıf	-8.27523*	2.43019	.00*
	12. sınıf	1.70472	2.54885	.50
12. sınıf	9. sınıf	-	2.34580	.00*
		11.80113*		
	10. sınıf	-9.97995*	2.48813	.00*
	11. sınıf	-1.70472	2.54885	.50

9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında ve 10. sınıf öğrencileri 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında OBÖ puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0.05$). Diğer tüm gruplar OBÖ puanları bakımından benzer özellikler göstermektedir. 9. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarının ($\bar{X}=97.02$), 11. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=86.92$) ve 12. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=85.22$) daha yüksek olduğu görülmüştür. 10. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarının ($\bar{X}=95.20$), 11. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=86.92$) ve 12. sınıf öğrencilerinin OBÖ ortalamalarından ($\bar{X}=85.22$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Okul Bağlılığı Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Bu bölümde öncelikle regresyon analizi sürecine dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha sonra okul bağlılığının sosyal destek ve öz-yeterlilik tarafından yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

4.3.1. Regresyon Analizlerinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmada yer alan değişkenlerin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okul bağlılığı, sosyal destek ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları bulunmuştur ve Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 25

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Analizler

	1	2	3	4	5	6	7
1. Okul Bağlılığı	-						
2. Sosyal Öz-Yeterlilik	.270**	-					
3 Akademik Öz-Yeterlilik	.715**	.331**	-				
4. Duygusal Öz-Yeterlilik	.228**	.367**	.306**	-			
5. Aile Desteği	.361**	.282**	.415**	.227**	-		
6. Arkadaş Desteği	.164**	.336**	.148**	.106**	.311**	-	
7. Öğretmen Desteği	.546**	.181**	.394**	.148**	.378**	.270**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Çizelge 25 incelediğinde araştırmanın yordanan değişkeni olan okula bağlılık ile sosyal desteğin alt boyutlarından olan aile desteği ($r=.36$, $p<.01$), arkadaş desteği ($r=.16$, $p<.01$), öğretmen desteği ($r=.54$, $p<.01$) ile arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul bağlılığı ile bir diğer yordayıcı olan öz-yeterliliğin alt boyutlarından sosyal öz-yeterlilik ($r=.27$, $p<.01$), akademik öz-yeterlilik ($r=.71$, $p<.01$) ve duygusal öz-yeterlilik ($r=.22$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler .10 ile .41 arasında değişmektedir. Bu değişkenler arasındaki en yüksek düzeydeki ilişki aile desteği ile akademik öz-yeterlilik

($r=.41$, $p<.01$) ve öğretmen desteği ile akademik öz-yeterlik ($r=.39$, $p<.01$) arasında bulunmuştur. En düşük düzeydeki ilişki ise duygusal öz-yeterlik ile arkadaş desteği ($r=.10$, $p<.01$) arasında bulunmuştur.

4.3.2. Katılımcıların Okul Bağlılığının Yordayıcısı Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlik

Öncelikle açıklanan varyansın ya da bir diğer ifadeyle regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren ANOVA tablosuna bakıldığında; modelin bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=128,932$, $p=.000$). Kurulacak olan regresyon modelinin anlamlı olduğu %95 güvenle söylenebilir.

Okul bağlılığının yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 26'da sunulmuştur.

Çizelge 26

Okul Bağlılığının Yordayıcısı Olarak Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizinin Sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		R	R ²	t	Sig.
	B	Standart Hata	Beta					
Sabit	14,624	5,809					2.517	.012
Sosyal öz-yeterlik	.104	.129	.026				.802	.423
Akademik öz-yeterlik	2.081	.118	.587				17.651	.000
Duygusal öz-yeterlik	-.017	.101	-.005		.771	.594	-.168	.867
Aile desteği	-.010	.101	-.003				-.096	.923
Arkadaş desteği	-.073	.147	-.015				-.498	.619
Öğretmen desteği	.776	.078	.317				9.992	.000

Çizelge 26'da görüldüğü gibi akademik öz-yeterlik ve öğretmen desteği birlikte, okul bağlılığı puanlarını yordadığı görülmektedir, $R= 0.771$, $R^2=0.594$, $p<.01$. İki

değişken birlikte, okul bağlılığındaki toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki göreceli önem sırası; akademik öz-yeterlik ve öğretmen desteğidir.

4.4. Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, alt amaçlara uygun olarak sırayla verilmiş ve alanyazındaki ilgili bilgiler ışığında tartışılmıştır.

4.4.1. Okul Bağlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Bulgularının Yorumlanması

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre; kız ve erkek katılımcılar arasında okul bağlılığı puanları bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okul bağlılık ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle kız öğrencilerin okula, erkek öğrencilerden daha yüksek bağlılık hissettikleri söylenebilir. Bu bulgu, okul bağlılığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalarla (Arastaman, 2006; Bellici, 2015; Can, 2008; Mengi, 2011; Savi, 2011) ve yurt dışında yapılan çalışmalarla (Carter ve diğerleri, 2007; Fullarton, 2002; Wang ve Eccles, 2012) tutarlılık göstermektedir.

Genel olarak kız öğrenciler, ders dışı aktivitelere erkek öğrencilere kıyasla daha çok yönelmektedirler (Wang ve Eccles, 2012). Bu araştırmada da ders dışı etkinliğe katılan kız öğrencilerin oranı (% 30), erkek öğrencilerin oranından (% 28,9) daha fazladır. Okulda ders saatleri dışında aktivitelere katılmak öğrencinin okulla özdeşleşmesine katkıda bulunmaktadır (Finn, 1989). Bu durum kız öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığı göstermesini açıklayabilir (Fullarton, 2002).

Ülkemizde yapılan bir araştırmada (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok başarıma ihtiyacı içinde oldukları bulunmuştur. Toplum tarafından başarı kavramının erkeğe yüklenmesi, ailede başarının erkekten beklenmesi kızların başarı ihtiyacını ikinci plana atmaktadır. Ayrıca erkekler aile içinde ve toplumda daha çok takdir edilmektedirler. Kızların karşılanmayan bu ihtiyacı daha fazla hissetmeleri beklenen bir durumdur (Çelikkaleli ve diğerleri, 2005). Bu durum doğrultusunda kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okula daha iyi motive oluyor olabilirler.

Ergenlik döneminde kızlar genelde anneleriyle, erkekler genelde babalarıyla özdeşim kurmaktadırlar (Avcı, 2006). Ataerkil yapıdaki toplumumuzda kadınlara kurallara daha çok uyma, itaat etme gibi görevler yüklenmiştir. Erkekler ise daha geniş haklara sahiptirler. Dolayısıyla anneyle özdeşim kuran kız öğrenciler annelerinin bu tutumunu içselleştirmektedirler. Bu doğrultuda kız öğrencilerin okuldaki kurallara erkek öğrencilere göre daha çok uymaları (Kuş ve Karatekin, 2009), okula aidiyet hislerinin erkek öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olması ve okulu erkek öğrencilere göre daha çok önemsemeleri (Sarı, 2013), okulu “koruma geliştirme yeri” ve “yuva” olarak algılama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olması (Özdemir, 2012) cinsiyet açısından okul bağlılığında farklılaşma yaratıyor olabilir.

4.4.2. Okul Bağlılığı Puanlarının Katılımcıların Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; aylık ortalama gelir düzeyi ile okul bağlılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığının puanlarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul bağlılığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalardan birisiyle tutarlı olup (Arastaman, 2006); bir diğeriyle (Bellici, 2015) çelişmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalarla da (Connell ve diğerleri, 1995; Fullarton, 2002) çelişmektedir. Yurtdışında yapılan ve aynı yönde bulgu edinilen bir çalışmada gelir düzeyi düşük grupta yer alan akademik başarısı yüksek öğrencilerin okul bağlılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Conchas, 2001).

Ülkemizde yapılan bir çalışmada (Özdemir, 2012), gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları okulu, diğer gruplara göre daha çok koruyan ve geliştiren yer olarak algılamışlardır. Ailesinin gelir durumu kötü olan öğrencilerin okulu amaçlarına ulaşmada önemli bir araç olarak görme olasılıkları yüksektir ve toplum içinde istedikleri konumu onlara ancak eğitimin verebileceğini düşünüyor olabilirler. Bu öğrenciler, eğitim sayesinde kendilerine hayatta önemli bir yer bulmak istiyor olabilirler. Dolayısıyla okula karşı gelir durumu iyi olan öğrenciden farklı bir bakış açısı geliştirmiş olmaları söz konusudur. Ayrıca okul, bu öğrenciler için yegane bilgi kaynağı olabilir. Gelir durumu yüksek öğrencilerin kurs, dersane ve özel ders gibi olanaklarının olması da bu iki grubu birbirinden farklılaştırmaktadır (Özdemir, 2012). Bütün bu sebeplerden dolayı gelir durumu düşük öğrencilerin okula daha çok değer verme ve daha bağlı olma

olasılıkları kuvvetlidir. Öğrencinin bakış açısının yanında bu konuda ailenin de okula bakış açısı öğrencileri etkilemiş olabilir. Aileler bilgisel açıdan çocuklarını destekleyemeyeceklerini düşünerek, okulu çocukları için daha önemli bir kavrama dönüştürmüş olabilirler.

Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları alanyazında başarı açısından risk grubunda yer almaktadır. Ancak okul bağlılığı sadece akademik başarı değil birçok değişkenle ilişki içindedir. Bu öğrencileri okula bağlayan okul arkadaşları, sosyal etkinlikler gibi başka faktörler olabilir. Risk grubundaki bu öğrencileri okula bağlayan faktörlere ilişkin daha kapsamlı bir araştırma yapılması elde edilen bulgunun dayanaklarını sağlamlaştıracaktır. Bunlara ek olarak, çalışmadaki gelir durumu grup sayısının gelir gruplarını belirleyebilecek sayıda olmadığı olasılığı düşünülmüştür. Bu olasılığa karşılık grup sayısının çoğaltılması bu konuya daha çok açıklık getirebilir.

4.4.3. *Okul Bağlılığı Puanlarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; akademik başarı düzeyi açısından okul bağlılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Akademik başarı düzeyi arttıkça okul bağlılığı puanları da artmıştır. Bu bulgu, okul bağlılığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmayla (Mengi, 2011) ve yurtdışında yapılan çalışmalarla (Caraway ve diğerleri, 2003; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn ve Voelkl, 1993) tutarlı, ülkemizde yapılan diğer çalışmalarla (Bilge ve diğerleri, 2014; Kızıldağ ve diğerleri, 2017) tutarlı değildir.

Okul bağlılığı okula devam, katılım, öğrenmeye değer verme, akademik çalışmalara istekli olma, okul aidiyeti gibi öğeleri içine alan çok boyutlu bir yapıdır. Okula bağlı öğrenciler zorlu görevlerin tadını çıkartmakta ve bu görevleri gerçekleştirmek için çabalamaktadırlar (Osterman, 2000). Akademik başarıları yüksek öğrenciler okula daha çok değer vermekte, notlarını önemsemekte ve başarılı olmak için çabalamaktadırlar. Çabalarının karşılığını alan öğrencilerin sonuçtan memnun olmaları, kendilerine yeni amaçlar belirlemeleri, okula daha çok katılım göstermeleri, okulda kendilerini daha iyi hissederek aidiyet hissini kazanmaları olasıdır. Dolayısıyla bu öğrencilerin okula bağlanma olasılıkları yükselir.

4.4.4. Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Analizi Bulgularının Yorumlanması

Bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre; sınıf tekrarı yapan ve yapmayan katılımcılar arasında okul bağlılığı bakımından fark yoktur. Bu konuda henüz Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin demografik özelliklerinin ve görüşlerinin incelendiği bir araştırmada (Sezer, 2007), bu öğrencilerin % 75’inin sınıf tekrarı yapmış olmalarını faydalı buldukları belirtilmiştir. Bu nedenle sınıf tekrarı yapmış olma durumu okul bağlılığı puanlarında fark yaratmamış olabilir. Ayrıca araştırmada sınıf tekrarı bilgisinin öğrenciden edinilmiş olması, sonucu etkileyen bir faktör olarak düşünülebilir. Bu konuda yapılacak çalışmalarda akademik bilgilerin okul kayıtlarından alınması farklı sonuçları ortaya çıkarabilir.

Yurtdışında ilkokul ve ortaokulda yapılan araştırmalarda sınıf tekrarının çoğunlukla okul terkini yordadığı bulunmuştur (Rumberger ve Lim, 2008). Yapılan araştırmalardan sadece ikisinde (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001; Sweeten, 2006, akt: Rumberger ve Lim, 2008) lise öğrencilerinde sınıf tekrarı ile okul terki arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular boylamsal çalışmalarla veya araştırmanın genişletilerek ortaokulları da kapsayacak şekilde düzenlenmesiyle daha doğru yorumlanabilir.

4.4.5. Okul Bağlılığı Puanlarının Anne- Baba Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; anne-baba eğitim düzeyi açısından OBÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ailesi ilkokul mezunu öğrencilerin ailesi lise, lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığı ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu anne eğitim durumu için incelendiğinde, okul bağlılığı ile ilgili Türkiye’de yapılan bir çalışmayla tutarlı iken (Arastaman, 2006), bir diğer çalışmayla (Bellici, 2015) tutarlı değildir. Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmalardan biriyle de (Fullarton, 2002) tutarlı değildir. Elde edilen bulgu baba eğitim durumu için

incelendiğinde, okul bağlılığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalarla (Arastaman, 2006; Bellici, 2015) ve yurtdışında yapılan çalışmalarla (Fullarton, 2002) tutarlı olmadığı görülmektedir.

Eğitim düzeyi düşük aileler çocuklarının ödevlerine ve sınavlarına eğitim düzeyi yüksek ailelere göre daha az destek olabilmektedirler. Ayrıca bu grubun içinde gelir düzeyi düşük ailelerin çoğunlukla olduğu varsayılırsa, bu çocukların derslerle ilgili bilgiler için dışarıdan (özel ders, dersane) destek alamayacakları tahmin edilmektedir. Başka bir deyişle ailesinin eğitim seviyesi düşük çocuklar için bilginin tek kaynağının okul oluşu, ailesinin eğitim düzeyi yüksek çocuklarla aralarında fark yaratacaktır.

Eğitim düzeyi düşük aileler, genellikle fiziksel güç isteyen ve mesai saati yüksek işgücü alanlarında iş bulabilmektedirler. Dolayısıyla eğitim düzeyi düşük ailelerin genel olarak gelir düzeyleri de düşük olmaktadır. Bu ailelerin çocuklarına iş kurarak geçimlerini sağlama olasılıkları düşüktür. Bu yüzden çocukların kendi mesleklerini edinmeleri gerekmektedir ve işgücü piyasasının zorluklarını bilen aileler çocuklarının iyi işlere girmesini istemektedirler. Bu doğrultuda, aileler çocuklarının iyi bir gelecek yaşamaları için okul ve iyi bir eğitimi önemsemektedirler. Ailenin bu bakış açısı, çocuklarının da diğer öğrencilere kıyasla okulu daha fazla önemsemelerini sağlıyor olabilir.

Eğitim düzeyi yüksek ailelerin eğitim sistemi açısından farkındalıkları, eğitim düzeyi düşük ailelere göre daha yüksektir. Dolayısıyla bu aileler, çocuklarının okul hayatına karşı daha eleştirel gözle bakabilmektedirler. Bu durum öğrencinin de okula olan bakış açısında da değişiklik yaratmış olabilir. Bu faktörlerin hepsi araştırma sonucunda elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Ayrıca okul bağlılığı çok boyutlu bir yapıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul bağlılığının akademik başarının yanında okul iklimi, arkadaşlık ilişkileri, okul türü, sosyal destek, öz-yeterlik, devamsızlık durumu gibi birçok değişkenle ilişki halinde olduğu görülmüştür. Ailesi ilkokul mezunu olan öğrencileri okula bağlayan birçok faktör olabilir. Bu konuda daha ayrıntılı araştırmalar yapmak elde edilen bulguyu daha iyi açıklayabilir.

4.4.6. *Okul Bağlılığı Puanlarının Ders Dışı Aktiviteye Katılıp Katılmama Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Bulgularının Yorumlanması*

Bağımsız Gruplar İçin t testi sonuçlarına göre; ders dışı aktiviteye katılan ve katılmayan katılımcılar arasında okul bağlılığı puanları bakımından fark vardır. Aktiviteye katılan katılımcıların okul bağlılığı puan ortalamalarının, aktiviteye katılmayan katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, okul bağlılığı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalarla (Wang ve Eccles, 2012) tutarlıdır. Ülkemizde henüz bu konuda bir araştırma yapılmamıştır.

Bir öğrencinin okulda çeşitli aktivitelere katılması, okul bitirme olasılığını güçlendirir, çünkü ders dışı aktivitelere katılma öğrencinin okulla özdeşleşmesine katkıda bulunur (Finn, 1989). Bu doğrultuda araştırmada ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin okul bağlılığı ölçeğinin alt boyutlarından olan ortam bağlılığının olumlu etkilendiği söylenebilir. Böylece okul ortamına olan bağlılık artmış olabilir. Öğrencinin okulla özdeşleşmesinin duygusal bağlılığa da etki ettiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin ders dışında öğretmenleriyle vakit geçirmelerinin okul bağlılığı ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretmen bağlılığını da etkilemiş olma olasılığı yüksektir. Çünkü bu aktivitelere öğrencilerin öğretmenleriyle birebir iletişime geçme olasılığı daha yüksektir. Bu iletişim öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirmektedir.

Ayrıca alanyazın incelendiğinde ders dışı etkinliklere katılımın, davranışsal bağlılığın bir ögesi olduğu görülmektedir (Finn, 1993). Dolayısıyla okuldaki ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerin davranışsal bağlılığının güçleneceği tahmin edilebilir.

4.4.7. *Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulgularının Yorumlanması*

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; sınıf düzeyleri arasında okul bağlılığı puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Analizler incelendiğinde sınıf düzeyi ilerledikçe okul bağlılığı puan ortalamalarının düştüğü gözlemlenmektedir. Bu bulgu, Türkiye’de yapılan çalışmalarla (Bellici, 2015; Mengi, 2011; Savi, 2011) ve yurtdışında yapılan çalışmalarla (Wang ve Eccles, 2012) tutarlıdır.

Sınıf ilerledikçe okul bağlılığının azalması sosyal süreçlerle ve eğitim düzeyinde yaşanan değişikliklerle açıklanabilir. Bireyin ilkokuldan sonra her adımda daha büyük ve kalabalık bir okula geçmesi önemli bir olaydır. Her seferinde öğrenci ile öğretmen

arasındaki etkileşim azalacak; bu da okula yönelik duyguları etkileyecektir. Ayrıca okul bireyi eğitip meslek sahibi yaparken aynı zamanda toplumsallaşmasını da sağlamaktadır. Öğrenciler okulda sosyalleşme fırsatı bulmakta ve kendilerini yeni deneyimlere açmaktadırlar. Her yeni deneyimle beraber birey kendine ait farkındalığını geliştirir. Dolayısıyla okul bu açıdan da öğrenci için önemli bir merkez haline gelir. Ancak yaş ilerledikçe bireyin okul dışında oluşturduğu sosyal çevresi gelişmeye başlar. Okul dışında daha çok sosyalleşme fırsatı bulmaya başlar. Bu nedenle okul bu konuda tek merkez olmaktan çıkar. Ayrıca bireyin ömür boyu geçirdiği gelişim basamakları dikkate alındığında lise hayatında kişiliğinin genel olarak şekillendiği söylenebilir. Bu dönemde kendisine odaklanan öğrencinin okula olan aidiyet duygusunda değişimler yaşaması muhtemeldir.

Sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin kurslara, dersanelere yönelmesi de okula yönelik bakış açısını etkilemiş olabilir. Okulların aksine dersanelerde öğretmenlerle birebir iletişim olanağının daha fazla olması okul kavramının olumsuz yapılandırılmasına neden olabilir.

4.4.8. Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Bulguların Yorumlanması

Yapılan analizlere göre akademik öz-yeterlik ve öğretmen desteği birlikte, okul bağlılığı puanlarını yordamıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen desteğinin okul bağlılığında önemli rol oynaması yurtdışında yapılan araştırmalarla (Brewster ve Bowen, 2004; Estell ve Perdue, 2013; Finn ve diğerleri, 2003; Freese, 1999; Klem ve Connell, 2004; Lam ve diğerleri, 2014; McNeely ve Falci, 2004; Wang ve Eccles, 2012; Wang ve Eccles, 2013; Wentzel 1998) tutarlıdır. Araştırma sonuçlarında akademik öz-yeterliğin okul bağlılığında önemli rol oynaması ülkemizde (Bilge ve diğerleri, 2014) ve yurtdışında yapılan araştırmalarla (Caraway ve diğerleri, 2003; Walker ve diğerleri, 2006) tutarlıdır. Elde edilen bulgular sosyal destek ve öz-yeterliğin beraber ele alındığı Türkiye’de (Mengi, 2011) ve yurtdışında yapılan çalışmalarla (Fan ve Williams, 2009; Ryan ve Patrick, 2001) tutarlıdır.

Öğrencinin okul bağlılığını sosyal destek kaynaklarından öğretmen desteği yordamıştır. Bu bulgu yapılan başka araştırmalarda da göze çarpmaktadır. Wang ve Eccles (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, öğretmen sosyal desteğinin duygusal ve bilişsel katılım üzerindeki etkisinin, akran sosyal desteğinden daha fazla olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Okul ortamında öğretmen desteğinin öncelik kazanması beklenen bir sonuçtur. Öğrencilerin sınıf ortamında iyi hissetmesini, kendisini okula ait hissetmesini sağlayan okuldaki en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenin desteğini hisseden öğrenciler okul ortamını daha sıcak algırlar. Öğrencinin ihtiyaçlarına duyarlı, dersleri için öğrenciyi motive eden öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkisi daha fazladır. Bu öğrenciler öğrenmek için daha istekli olurlar (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Öğrencinin öğretmenle yakın ilişkiler kurmak için fırsatı yoksa öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve okul uyumluluğu gün geçtikçe azalacaktır (Wang ve Eccles, 2012).

Akran grupları okul bağlılığı açısından bireyi olumlu veya olumsuz etkiler. Akran grubunun okul bağlılığı düşükse birey de olumsuz etkilenecektir. Akran grubunun okul bağlılığı yüksekse birey bu kez olumlu yönde motive olacaktır. Olumsuz davranışlar sergileyen akran gruplarının bireye de bu davranışları kazandırmasını öğretmen ve aile desteği engelleyebilmektedir (Wang ve Eccles, 2012). Öğretmen desteğinin akran grubu önündeki bu gücünün dikkate alınması gerekmektedir. Sosyal destek kaynakları ve elde edilen bulgular dikkate alındığında öğrencilerin yalnız bir birey olarak değerlendirilmemesi gerektiği görülmektedir. Öğrenci sosyal çevresiyle beraber incelendiğinde daha etkili yardımlar sunulabilir.

Akademik öz-yeterliğin okul bağlılığını yordaması beklenen bir sonuçtur. Akademik öz-yeterliği yüksek olan kişi derslere daha ilgilidir, görevleri başaracağına olan inancı daha yüksektir. Bireyin kendine olan inancı yükseldikçe görevlerdeki başarısı da artmaktadır. Böylece birey diğer öğrencilere kıyasla okula karşı daha istekli olur ve okula bağlılığı gelişir. Akademik olarak başarılı öğrenciler çevresi tarafından başarısız öğrencilere göre daha çok takdir görür. Bu öğrenciler başarısız öğrencilere örnek gösterilir (Yıldırım, 1998). Bu sayede öğrencilerin okula karşı olumlu duygular hissetmesi beklenen bir durumdur.

Bireyin bir konuda önce öz-yeterlik inançları gelişmekte daha sonra bu doğrultuda duyguları gelişmektedir. Olumlu öz-yeterlik inançları geliştiren birey o konuya karşı daha ilgili olmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu yüzden akademik öz-yeterliği yüksek bireyler de okula karşı ilgi duyma, değer verme gibi olumlu duygular beslemektedirler. Dolayısıyla, bu öğrencilerin okula olan bağlılıkları da artmaktadır.

Araştırmadaki ilişki analizi sonuçları incelendiğinde aile desteği ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak regresyon sonucunda

aile desteđi okul bađlıđını yordamamıřtır. Bu sonuç analize giren baskılayıcı deđiřkenlerin varlıđını dūřündürmūřtūr.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkarak uygulamacılara, araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçları sırayla incelenmiştir. İlk alt amaca ilişkin bulgular; araştırmaya katılan öğrencilerin okul bağlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği yönündedir. Kız öğrencilerin okul bağlılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular; gelir düzeyi ile okul bağlılığı puanları arasında anlamlı fark olduğu yönündedir. Gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığının düştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına göre; akademik başarı düzeyi ile okul bağlılığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Akademik başarı puanı yükseldikçe okula bağlılık düzeyi de artmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına göre; sınıf tekrarı yapan ve yapmayan katılımcılar arasında okul bağlılığı puanları bakımından fark yoktur. Araştırmanın beşinci ve altıncı alt amacına göre; anne ve baba eğitim düzeyi ile okul bağlılığı puanları arasında anlamlı fark vardır. Anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul bağlılığı puanları diğer gruplardan daha yüksek çıkmıştır.

Yedinci alt amaca ilişkin analizler incelendiğinde; ders dışı aktiviteye katılan ve katılmayan öğrenciler arasında okul bağlılığı bakımından fark olduğu görülmüştür. Aktiviteye katılan öğrencilerin aktiviteye katılmayan öğrenciler göre okul bağlılığı puanları daha yüksektir.

Araştırmanın sekizinci alt amacına göre; sınıf düzeyleri arasında okul bağlılığı puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sınıf düzeyi ilerledikçe okul bağlılığı puan ortalamaları düşmüştür.

Çalışmanın son alt amacına göre; akademik öz-yeterlik ve öğretmen desteği birlikte, okul bağlılığı puanlarını yordamıştır. İki değişken birlikte, okul bağlılığındaki toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıklamaktadır.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öncelikle alanda çalışan öğretmenlere ve önleyici rehberlik çalışmaları için okul psikolojik danışmanlarına; sonrasında gelecekte bu konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Alandaki uygulamacılara şu öneriler sunulabilir:

1. Ders dışı aktiviteler öğrencinin okula olan bağlılığını artırmaktadır. Bu durum olası okul terklerinin önüne geçebilir. Bu yüzden öğrenciler, okulda yapılan ders dışı aktivitelere yönlendirilmelidir. Okul yöneticileri, okuldaki bu tür olanakları (drama, satranç, spor, halk oyunları, tiyatro kursları) arttırmalıdır.
2. Erkek öğrencilerin okul bağlılığı puanlarının kız öğrencilere göre düşük olması dikkat çekmektedir. Bu öğrenciler için ders dışı aktivite olanakları genişletilmelidir.
3. Sınıf düzeyi ilerledikçe okul bağlılığı düşmektedir. Bu durum mevcudu az olan sınıflar, öğrencilerle yakın ilişki olanağının arttığı ortamlarla öğrencilerin lehine çevrilmelidir.
4. Sosyal destek ve öz-yeterlik ile okul bağlılığı arasında ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ailelere ve öğretmenlere öğrencilerin çevresinden bağımsız olarak ele alınamayacağını bir kez daha göstermiştir. Öğretmen, aile ve akran desteğini yapılacak rehberlik çalışmalarıyla doğru yönlendirmek öğrencinin okul bağlılığını olumlu etkileyebilir. Okulda öğrencinin öz-yeterliğini destekleyecek çalışmalar yapılmalıdır.
5. Akran desteğini iyi yönetebilmek amacıyla okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından akran yardımcılığı programları düzenlenebilir.
6. Okul bağlılığının en önemli yordayıcıları öğretmen desteği ve akademik öz-yeterliktir. Öğretmenlerin sıcak, anlayışlı, destekleyici olduğu ortamlar

öğrencinin kendisini en iyi hissettiği ortamlardır. Öğretmenler ellerindeki bu gücü öğrencinin lehine kullanmaya çalışırlarsa okul terklerinin önemli derecede önüne geçilebilir. Öğrencinin öğretmen desteğini iyi derecede algılaması gerekmektedir. Bunun için sınıf mevcutlarının asgari seviyeye indirilmesi önerilebilir. Bunun yapılması diğer bir önemli yordayıcı olan akademik öz-yeterliğe de katkıda bulunacaktır. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin akademik açıdan kendilerini geliştirme şansı daha düşüktür. Ancak sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda bireysel ilgi artacağından başarı da yükselir; böylece öğrencinin akademik öz-yeterlik düzeyi de artar.

7. Algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik açısından risk grubundaki öğrenciler için psikoeğitim programları düzenlenebilir.
8. Okul terkini önlemek amacıyla okul bağlılığını olumlu etkileyecek çalışmalar önleyici rehberlik çalışmalarına dahil edilmelidir. Bu amaçla okul bağlılığı düşük olan risk grubundaki öğrenciler için psikoeğitim programları düzenlenebilir ve sınıf rehberlik etkinlikleri tasarlanabilir.

Alanda bundan sonra yapılacak araştırmalar için şu öneriler sunulabilir:

1. Erkek öğrencilerle nitel çalışmalar yapılması, bu öğrencilerin okula bağlılıklarının kız öğrencilerden neden daha düşük olduğu konusunda daha ayrıntılı bilgiler edinilmesine yardımcı olabilir.
2. Gelir düzeyi ve ailenin eğitim durumu ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide önemli aracı değişkenler mevcut olabilir. Dolayısıyla bu ilişkilerin incelendiği araştırmalarda aracı değişkenler dikkate alınabilir. Örneğin akademik yılmazlığın bu ilişkideki rolü incenebilir.
3. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Okul bağlılığı konusunda nitel araştırma yapılabilir. Bu araştırma alana zengin bulgular kazandırabilir.
4. Yapılacak boyamsal çalışmalar, okul bağlılığı düzeyinin sınıf ilerledikçe düşme nedenine ilişkin bulgular elde ederek alana katkı sağlayabilir.
5. Yapılacak çalışmalarda, okul bağlılığı düzeyi düşük olan risk grubundaki öğrencilere yönelik önleyici rehberlik programları geliştirilebilir ve bu programların etkililiği test edilebilir.

KAYNAKLAR

- Adelman, H. and Taylor, L. (2011). *School engagement, disengagement, learning supports, & school climate*. Los Angeles: Center for Mental Health in Schools at UCLA. Retrieved from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schooleng.pdf>.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015 (22), 167-192.
- Allen, J., Bell, K. and Boykin, K. A. (2000). *Autonomy in discussions vs. autonomy in decision-making as predictors of developing close friendship competence*. In biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. and Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 95-113.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. and Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651-670.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 39-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4 (2), 263-268.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2006). Adolescents' development of personal agency. F. Pajares ve T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.

- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 107-130.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3), 157-166.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 48-65.
- Bilge, F., Dost, M. T. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (5), 1-19.
- Brewster, A. B. and Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), 47-67.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485-499.
- Brofenbrenner, U. (2005). The bioecological human development. U. Brofenbrenner (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (s. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. and Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. and Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 51-62.
- Cohen, S. and McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. *Handbook of Psychology and Health*, 4, 253-267.
- Cohen, S. and Syme, S. L. (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press.

- Conchas, G. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71 (3), 475-505.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (61–97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., Halpem-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W. and Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10 (1), 41-63.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkolu R. (1997). Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5 (1), 15-24.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 245- 268.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kiran E. B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 62-72.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demaray, K. M. and Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 304-316.
- Diener-Biswas, R., Diener, E. and Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus Spring*, 133, 18-25.
- Dotterer, A. M. and Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (12), 1649-1660.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.
- Elmore, G. M. and Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47 (6), 525-537.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Estell, D. B. and Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50 (4), 325-339.
- Fan, W. and Williams M. C. (2009). The effects of parental involvement on students academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington: National Center For Education Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. and Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321-368.
- Finn, J. D. and Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J. and Paris, A. (2005). School engagement. K. A. Moore and L. H. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*, (p.305-321). New York: Springer Science.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. Issues & Answers*. Washington: Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Freese, S. (1999). *The relationship between teacher caring and student engagement in academic high school classes* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. LSAY Research Report No. 27. Australia: The Australian Council for Educational Research. Retrieved from http://research.acer.edu.au/lsay_research/31
- Gottlieb, B. H. and Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69 (5), 511-520.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 282-296.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 107-119.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: Suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 291-319.
- Klem, A. M. and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 27-40.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 283-297.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 183-196.
- Lahey, B. and Cohen, S. (2000). Support theory and measurement. S. Cohen, L. Underwood, and B. H. Gottlieb (Eds.). *Social support measurement and interventions: A guide for health and social scientists* (p. 29-52). New York: Oxford University Press.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213.
- Landis, R. N. and Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36 (2), 220-249.
- Lawson, M. A. and Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83 (3), 432-479.
- Lepore, S. J. (1998). Problems and prospects for the social support-reactivity hypothesis. *Annals of Behavioral Medicine*, 20, 257-269.

- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137.
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31-49.
- McGee, R., Carter, M., Williams, S. and Taylor, B. (2005). Weapon carrying in a sample of high school students in New Zealand. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 29 (1), 13-15.
- McNeely, C. and Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74 (7), 284-292.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press,
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016 OECD Indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en> web adresinden 3 Temmuz 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 221-234.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 96-109.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2125-2137.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (Geliştirilmiş Altıncı Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12 (3), 836- 848.
- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 302-317.
- Pajares, F. and Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield and J. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Patrick, H., Ryan, A. M., and Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11 (2), 153-171.
- Resnick, M. D., Harris, L. J. and Blum, R. W. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29 (1), 3-9.
- Rumberger, R. W. and Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report, 15, 1-130.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35 (2), 101-111.
- Ryan, A. M. and Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 437-460.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13, 147-160.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (1), 80-90.
- Saygın, Y. ve Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207 -222.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (2), 112-137.
- Schunk, D. H. and Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents (p. 71-96)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.). *Handbook of motivation at school* (p. 35-53). New York: Routledge.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 31-48.
- Simons-Morton, B. and Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-19.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston, MC: Pearson Education.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 499-518.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi* (9.Baskı). Ankara: Zirve Ofset.
- Ünal, A. Ö. ve Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (3), 46-63.
- Walker, C. O., Greene, B. A. and Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16 (1), 1-12.
- Wang, M. T. and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T. and Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.
- Wang, M. T. and 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.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Yıldırım, İ. (1997) Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (2004a). Eş destek ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (22), 19-26.
- Yıldırım, İ. (2004b). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

Ek A: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci;

Bu araştırma, ergenlerde okul bağlılığı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Sonuçları, okul bağlılığına etki eden faktörlerin aydınlatılması açısından okulda çalışan rehber öğretmenlere ve alan uzmanlarına ışık tutacaktır. Bu amaçla, araştırmadan elde edilen bulgular yalnızca bilimsel bir yayın olarak kullanılacaktır.

Çalışma, Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında bir öğretim üyesi ve bir yüksek lisans öğrencisi tarafından yürütülmektedir.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülüğe dayalıdır. Katılmayı reddetme ya da formu doldurmaya başlayıp daha sonra vazgeçme hakkınız vardır.

Araştırmaya katılmadığınız durumunda, size verilen formdaki soruları yanıtlamanız gerekmektedir. Bunun için en fazla 30 dakikanızı ayırmanız yeterli olacaktır. Bu soruları yanıtlamak size herhangi bir fiziksel ya da duygusal rahatsızlık yaşatmayacaktır.

Formda kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgi sorulmamaktadır ve yanıtlarınız bireysel olarak değil, grup halinde değerlendirilecektir. Bu durumda yanıtların kime ait olduğunun araştırmacı tarafından bilinmesi olanaksız hale gelmektedir.

Yrd. Doç. Dr. İlhan YALÇIN

Burçin KARTAL

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
İletişim için: burcinkrtl@gmail.com

Katılımcının Beyanı

Söz konusu çalışma hakkında bilgi aldım. Araştırmaya katılarak formdaki soruları yanıtlarsam, bana ait bilgilerin gizliliğine özen ve saygı ile yaklaşılacağı konusunda bana güvence verildi. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen parantez içine bir işaret koyunuz. Katılmak istemiyorsanız formu iade ediniz.

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum ()

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Yaşınız: _____

1. Lise türünüzü işaretleyiniz.

() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi () Anadolu Öğretmen Liseleri () Anadolu İmam Hatip Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Çok Programlı Anadolu Lisesi

2. Son dönem not ortalamanızı yazınız.

3. Okulda ders saatleri dışında katıldığınız herhangi bir aktivite var mı?

() Evet () Hayır

Varsa belirtiniz:.....

4. Annenizin eğitim durumunu işaretleyiniz.

1.() Okuma yazma bilmiyor

2. () Okuma yazma biliyor

3. () İlkokul

4.()Ortaokul

5. () Lise

6. () Üniversite

5. Babanızın eğitim durumunu işaretleyiniz.1. Okuma yazma bilmiyor2. Okuma yazma biliyor4. Ortaokul5. Lise3. İlkokul6. Üniversite**6. Gelir durumunu işaretleyiniz.** 950 tl altı 950-1700 tl arası 1700 tl üstü**7. Daha önce hiç sınıf tekrarı yaptınız mı?** Evet Hayır

Ek B: OKUL BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıda bir öğrencinin okul bağlılığı ile ilgili olduğu düşünülen olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçenekle ilgili kutuyu işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

Okul bağlılığı ile ilgili görüşler

		Hiç katılmıyorum.	Az katılıyorum.	Orta derecede katılıyorum.	Çok katılıyorum.	Pek çok katılıyorum.
1	Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim.	1	2	3	4	5
3	Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum.	1	2	3	4	5
5	Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum.	1	2	3	4	5

Ek C: ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrencileri, aşağıdaki ifadeleri okuyarak “Bana uygun”, “Kısmen uygun”, “Bana uygun değil” ifadelerinden size uygun birini işaretleyiniz. Lütfen boş seçenek bırakmayınız.

AİLEM	Bana Uygun	Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1 Bana gerçekten güvenilir.	3	2	1
2 Sorunlarımı çözmeme yardım eder.	3	2	1
3 Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler.	3	2	1
4 Bana gerçekten değer verir.	3	2	1
5 Bana doğru tavsiyelerde bulunur.	3	2	1

Ek D: ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

		Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	1	2	3	4	5
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	1	2	3	4	5

Ek E: ETİK KURUL İZİNİ**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 11/12/2014

Toplantı Sayısı : 180

Karar Sayısı : 1362

1362- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Burçin Kartal**'ın "Ergenlerde Okul Bağlılığı ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 31/10/2014 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Burçin Kartal**'ın "Ergenlerde Okul Bağlılığı ile İlgili Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNIDIR
15/12/2014**



**Ramazan TOPAL
Ankara Üniversitesi Etik Kurulu**

Ek F: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZNI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/5248762

12/11/2014

Konu: Araştırma (Burçin KARTAL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 06.11.2014 tarihli dilekçe.

- b) MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.11.2014 tarihli tutanağı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Burçin KARTAL'ın "*Ergenlerde Okul Bağlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimiz Pendik, Kartal, Maltepe ve Kadıköy ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/11/2014

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı