ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK EBEVEYN ÖZERKLİK DESTEĞİ VE AKADEMİK AZİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİGAR ASLANOVA

ANKARA
HAZİRAN, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK EBEVEYN ÖZERKLİK DESTEĞİ VE AKADEMİK AZİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİGAR ASLANOVA

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
HAZİRAN, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nigar ASLANOVA adlı öğrencinin hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Nesime CAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YEŢİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nigar ASLANOVA

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ YORDAYICILARI OLARAK EBEVEYN ÖZERKLİK DESTEĞİ VE AKADEMİK AZİM

ASLANOVA, Nigar
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Haziran, 2023, xvi + 129 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azmin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Araştırmanın alt amaçları; lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) faydalanma durumu ve okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bursa ilinin merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı devlet okullarında öğrenim gören 1030 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği, Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği ve Akademik Azim Ölçeği ile toplanmıştır. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının algılanan ebeveyn özerklik desteği boyutları ve akademik azim tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyet, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun DYK'den faydalanma durumu ve okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği İlişkisiz Örneklemler İçin t Testi ile incelenmiştir. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu ve okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin okul bağlılığı akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği tarafından anlamlı şekilde yordanmıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun DYK'den faydalanma durumuna göre anlamlı şekilde fark gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul bağlılığı, algılanan ebeveyn özerklik desteği, akademik azim.

ABSTRACT

PARENTAL AUTONOMY SUPPORT AND ACADEMIC GRIT AS PREDICTORS OF SCHOOL ENGAGEMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ASLANOVA, Nigar

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

June, 2023, xvi + 129 pages

The main purpose of this study is to examine the predictor role of perceived parental autonomy support and academic grit on high school students' school engagement. The sub-objectives of the study are to examine whether high school students' school engagement differs significantly according to gender, grade level, grade average at school, satisfaction with the physical conditions of the school, satisfaction with teacher relationships at school, satisfaction with friend relationships at school, participation in extracurricular social activities at school, benefiting the Support and Training Course (STC) of the school and the status of receiving additional educational support out of school.

The study group of the study consists of 1030 high school students studying in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Bursa province during the fall semester of the 2022-2023 academic year. The research data were collected through the Personal Information Form, the School Engagement Scale, the Perceived Parental Autonomy Support Scale, and the Academic Grit Scale. Multiple regression analysis was used to determine whether high school students' school engagement was predicted by the perceived parental autonomy support dimensions and academic grit. Whether the school engagement of high school students differs significantly according to gender, the state of participation in extracurricular social activities at school, benefiting the STC of the school and the status of receiving additional educational support out of school was analyzed with the Independent Samples t-Test. To determine whether the school engagement of high school students differs significantly according to grade level, final semester achievement grade point average at school,

satisfaction with the physical conditions of the school, satisfaction with teacher relationships at school, and satisfaction with friend relationships at school; One-Way Analysis of Variance was utilized.

Results suggested that the school engagement of high school students was significantly predicted by academic grit, perceived autonomy support from the mother, perceived autonomy support from the father. Additionally, it was found that high school students' school engagement significantly differs according to gender, grade level, final semester school achievement grade point average, satisfaction with school physical conditions, satisfaction with teacher relationships at school, satisfaction with friend relationships at school, participation in extracurricular social activities at school and benefiting the STC of the school.

Key Words: School engagement, perceived parental autonomy support, academic grit.

ÖNSÖZ

Yüksek lisansa başladığım günden itibaren kendisine hayranlık duyduğum, akademisyen ve bilim insanı kimliğini her yönüyle örnek aldığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a teşekkür ederim. Saygıdeğer danışmanıma tez yazma yolculuğumda bana sabırla yol gösterdiği, bilgilerini paylaştığı ve desteğini eksik etmediği için müteşekkirim. Öğrencisi olmaktan her zaman onur ve gurur duyacağım sevgili hocama minnettarım.

Tez jürimde yer alarak tezimi sabırla okuyup, yapıcı biçimde değerli önerilerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Nesime CAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Betül Gökçen DOĞAN LAÇİN'e tezimin gelişerek son halini almasındaki katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans sürecimde bana hayatım boyunca unutamayacağım desteği sunan, derslerinde edindiğim becerilerle mesleki kimliğimi geliştirdiğim, duruşunu örnek aldığım sevgili Doç. Dr. Gökhan Atik'e şükranlarımı sunuyorum. Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma sundukları kaliteli eğitim ve destekleri için minnettarım. Çalışmamda verilerin toplanma sürecinde ulaştığım okulların idari görevlileri ve psikolojik danışmanlarına, araştırmama katılım sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Sevgili anne ve babama bana eğitim almanın, kendini geliştirmenin ve kendi ayakları üzerinde durmanın önemini öğrettikleri için minnettarım. Özgür ve eğitimli bir kadın olma yolunda bana kanatlarımı bahşeden, ne olursa olsun bana inanan, destekleyen, sevgisini ve şefkatini her zaman hissettiğim bir tanecik annem Könül BAĞIROVA'ya teşekkür ederim. Canım annem, bu günlere gelebilmem için yaptığın tüm fedakarlıkların, emeklerin ve varlığınla varlığıma anlam kattığın için sana her zaman minnettar kalacağım. Sevgili babam, Azer ASLANOV'a her zaman arkamda dağ gibi durduğu, bir an bile benden maddi ve manevi desteğini eksik etmediği için teşekkür ederim. Babacım, her zaman yanımda olduğun, beni sabırla dinleyerek teşvik ettiğin ve bugüne gelmem için yaptığın tüm fedakarlıklar için sana minnettarım. Ablası olmaktan gurur duyduğum canım kardeşim Firad ASLANOV'a uzun konuşmalarımızda beni her zaman teşvik ettiği, bana inandığı ve yanımda olduğu için çok teşekkür ederim. Ailemin patili fertlerinden Simba ve Nemo sonsuz ve saf sevgileriyle en tatlı destekçilerimdi. Canım ailem sizleri

çok seviyorum, varlığınız benim için her zaman itici bir güç olarak kalacak. İyi ki bu dünyada sizinle var olmuşum.

Lisans kaydında tanıştığım ve bu günlere birlikte geldiğimiz güzel dostum ve meslektaşım Dilek KARABULUT'a her koşulda yanımda olduğu, desteğini bir an eksik etmediği için teşekkür ederim. Türkiye'ye ilk geldiğim günden beri ailen ailem, sen de kardeşim oldun, iyi ki varsın canım dostum, varlığına minnettarım. Yüksek lisans ve tez yazımı süresince birlikte yol yürüdüğümüz, uzaktan arkadaşlığın dostluğa dönüştüğü deneyimini yaşatan sevgili dostum ve meslektaşım Asiye DİLBER'e teşekkür ederim. Tez partnerim ve sevgili dostum, varlığın yolculuğumu değerli kıldı, tezime katkıların ve duygusal desteklerin için sana minnettarım. Seninle çok güzel bir iş çıkardık, bizimle gurur duyuyorum. Bu süreçte uzakta olsa da manevi desteğiyle her zaman yanımda olan, beni sabırla dinleyerek tezime katkılar sağlayan, duygularımı paylaşan canım dostum ve meslektaşım Betül BOZKURT'a teşekkür ederim. Ankara'da günlerimi güzelleştiren, yüksek lisans sürecinde manevi desteğini her zaman hissettiğim sevgili dostum ve meslektaşım Şeyma Nur MENEKŞE'ye teşekkür ederim. Tez yazma sürecimde desteğini esirgemeyen, kolaylaştırıcı olan eğlenceli dostum ve meslektaşım M. Enes KESKİNKILIÇ'a teşekkür ederim. Yaşamıma farklı bakış açısıyla bakmama yardımcı olan, karanlıkta kaldığımda ışık tutan, anlayışı ve desteğini her zaman hissettiren, örnek aldığım sevgili meslektaşım Kadriye EŞKİ'ye şükranlarımı sunuyorum.

Karanlıklarımı aydınlatan, güzel gözleriyle yaşamıma anlam katan müstakbel eşim Enis SARI'ya minnettarım. Bu sürecin her anını benimle yaşadığın ve paylaştığın, tüm dokümanlarıma kütüphane olduğun ve ben kendime inanmadığımda bile bana inandığın için çok teşekkür ederim. Yetersiz hissettiğim zamanlarda benimle yaptığın uzun konuşmaların, beni cesaretlendirmen sayesinde bu günlere gelebildim. Sevgin, şefkatin ve başarımı gördüğündeki gözlerindeki ışıltılı mutluluk ile gücüme güç katan yol arkadaşım, varlığına minnettarım. Yaşamımda güç kaynaklarından biri haline gelen, aidiyet hissini yaşatan ve her zaman desteklerini hissettiğim ikinci ailem SARI ailesine şükranlarımı sunuyorum.

Zorlayıcı, geliştirici ve duygu dolu bir sürecin sonunda bugüne gelebildiğim için gururluyum. Çocukken hep birilerinin yaşamına dokunabilmeyi ve bu hayatta bir iz bırakabilmeyi hayal etmiştim. Ne mutlu bana ki, bugün sahip olduğum meslek ve bitirdiğim tez ile hedefime dönüşen hayalime adım adım ilerliyorum. Hayatımın birçok açıdan çetin ve öğretici döneminde öncelikle hayata veda eden Simba'ma, dayıma, halama ve üzerimde emeği olan, yoluma ışık tutan tüm sevdiklerime minnetle...

Aileme...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xv
KISALTMALAR/SİMGELER ... xvi
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 7
Önem ... 7
Sayıltılar ... 11
Sınırlılıklar ... 11
Tanımlar ... 11
BÖLÜM 2 ... 12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 12
Okul Bağlılığı ... 12
Okul Bağlılığına İlişkin Kuramsal Açıklamalar ... 18
Sosyal Kontrol Teorisi ... 18
Katılım-Özdeşim Modeli ... 19
Katılım ... 20
Özdeşim ... 21
Gelişim Döngüsü ... 21
Öğrenci Bağlılığı Kuramı ... 22
Okul Bağlılığının Sonuçları ve Etkileyen Faktörler ... 26
Ebeveyn Özerklik Desteği ... 31
Akademik Azim ... 38
BÖLÜM 3 ... 45
YÖNTEM ... 45
Araştırmanın Modeli ... 45
Çalışma Grubu ... 45

Verilerin Toplanması 47
Veri Toplama Araçları 48
Kişisel Bilgi Formu 48
Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) 48
Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (AEÖDÖ) 49
Akademik Azim Ölçeği (AAÖ) 50
Verilerin Çözümlenmesi 51
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi 51
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri 54
BÖLÜM 4 56
BULGULAR VE YORUMLAR 56
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 56
Okul Bağlılığının Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Boyutları ve Akademik Azim Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları 58
Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 58
Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 59
Okul Bağlılığının Kişisel Bilgi Formu'nda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 66
Okul Bağlılığının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 66
Okul Bağlılığının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 68
Okul Bağlılığının Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 71
Okul Bağlılığının Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 75
Okul Bağlılığının Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 78
Okul Bağlılığının Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 81
Okul Bağlılığının Okulda Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 85
Okul Bağlılığının Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) Faydalanma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 87
Okul Bağlılığının Okul Dışı Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 89

BÖLÜM 5 91
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 91
Sonuçlar 91
Öneriler 93
Araştırmacılara Öneriler 93
Uygulayıcılara Öneriler 94
KAYNAKLAR 96
EKLER 118
EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu 119
EK 2. Kişisel Bilgi Formu 120
EK 3. Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler) 122
EK 4. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (Örnek Maddeler) 123
EK 5. Akademik Azim Ölçeği (Örnek Maddeler) 124
EK 6. Ölçek Kullanım İzinleri 125
EK 7. Etik Kurul Onayı 126
EK 8. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 127
BENZERLİK BİLDİRİMİ 128
ÖZGEÇMİŞ 129

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı 46
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 56
Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 59
Tablo 4. Anneden Algılanan Özerklik Desteği, Anneden Algılanan Psikolojik Kontrol ve Akademik Azmin Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 60
Tablo 5. Babadan Algılanan Özerklik Desteği ve Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 61
Tablo 6. Cinsiyete Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 67
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 69
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları 69
Tablo 9. Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 72
Tablo 10. Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları 73
Tablo 11. Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 75
Tablo 12. Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları 76
Tablo 13. Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 78
Tablo 14. Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları 79
Tablo 15. Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 81

Tablo 16. Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları 82
Tablo 17. Okulda Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 85
Tablo 18. Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan Faydalanma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 87
Tablo 19. Okul Dışı Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Bağlam, Okul Bağlılığı ve Öğrenci Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Modeli 23

KISALTMALAR/SİMGELER

PISA	Programme for International Student Assessment
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OBÖ	Okul Bağlılığı Ölçeği
AEÖDÖ	Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği
AAÖ	Akademik Azim Ölçeği
VIF	Varyans artış faktörü
CI	Durum indeksi
Okulun fiziki koşulları	Okulun temizliği, güvenliği, boyutu/büyüklüğü, okulda sınıf içi ve sınıf dışı sunulan fiziki imkanlar
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
Ek eğitim desteği	Dershane, özel kurs, özel ders gibi okul dışı eğitim olanaklarından faydalanma

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi sunulmuştur. Araştırmaya ilişkin sayıltılara ve sınırlılıklara yer verilmiş, çalışmada ele alınan kavramlara ait tanımlar aktarılmıştır.

Problem

Bilgili ve gelişime açık toplumun temelinde eğitim yatmaktadır. Bireyleri yaşamın ilk yıllarından yetişkinliğe doğru uzanan süreçte eğitimle donatan temel toplumsal kurum okuldur. Okul bireylere ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun biçimde eğitim vermeyi amaçlayan ve gelişimi olumlu etkileyebilecek bir kurumdur. Toplumsal gelişimin önemli bir kurumu olan okul aracılığı ile, eğitimli, gelişime açık, toplumsal değerlere ve ihtiyaçlara uygun biçimde üretken ve donanımlı vatandaş yetiştirme amaçlanmaktadır (Genç, 2016). Buradan hareketle bireylerin, okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük ve gelecek yaşamlarının akademik, sosyal ve kişisel alanlarına yansıttıkları söylenebilmektedir. Bahsi geçen olumlu çıktıların ortaya çıkma süreci tek taraflı biçimden ziyade okul ve öğrenci arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir.

Okula başlayan bireylerin yaşamında temel bağlamlardan biri okul olmakta ve öğrenci kimliği ile zamanlarının büyük bir kısmını orada geçirmektedirler. Başka bir ifade ile öğrencinin günlük yaşamının merkezinde okul, öğretmenler, akranlar, dersler ve ders dışı aktiviteler yer almaktadır (Willms, 2003). Bu doğrultuda, öğrencinin okulda olduğu süre boyunca neler yaptığı, neler hissettiği ve düşündüğü, yani okulla etkileşim süreci önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye motive şekilde yaklaşımı, okulda olduğu zamandan hoşnut olması, öğretmen ve akranlarıyla ilişkileri, öğretim ve ders dışı faaliyetlere katılımı gibi etkenler onların okulla olan bağlarını yansıtmaktadır (Archambault, Janosz, Olivier ve Dupéré, 2022).

Okul bağlılığı çeşitli biçimlerde tanımlansa da okulda sınıf içi ve ders dışı katılım, okuldaki kişilerle (personel, öğretmen, akran) ilişkiler, okul görevlerini yerine getirme,

çaba harcama, okula ait olma ve okulun bir parçası olarak hissetme duygusu, mevcut ve gelecekteki akademik ilerlemeye bağlılık, okul tarafından hedeflenen kazanımları benimseme ve değer verme gibi ortak belirleyicileri barındırmaktadır (Finn, 1989, 1993; Finn ve Rock, 1997; Libbey, 2004; Maddox ve Prinz, 2003; Willms, 2003). Görüldüğü üzere öğrencilerin okulla kurduğu bağlar birçok bileşeni içermektedir. Derslere devam, dikkat ve ders içi, ders dışı katılım sergileme, akademik görevlerde çaba harcama gibi öğrencilerin gözlemlenebilir ilgi ve çabaları onların okula davranışsal bağlılıklarını göstermektedir (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Rock, 1997; Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Furlong vd., 2003). Aynı zamanda öğrenciler öğretmen ve akranlarla ilişkileri, okulda bulunmaktan mutlu olma düzeyleri, okulla özdeşleşme ve bütünleşmeleri, okulda değerli, okula ait hissetmeleri açısından okulla duygusal bağlar kurmaktadırlar (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Finn, 1989; Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks vd., 2004; Skinner ve Belmont, 1993; Wang ve Holcombe 2010). Öğrencilerin anlamaya, öğrenmeye, bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik özveri, dikkat ve çaba göstermeleri, öğrenilenlerin ötesine geçme ve bütünleştirmeleri, etkili öğrenme stratejileri geliştirmeleri ve üst bilişsel stratejileri kullanmaları ise onların okul bağlılıklarında bilişsel yönleri açıklamaktadır (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Fredricks vd., 2004; Greene, 2015; Pintrich ve Groot, 1990; Wang ve Holcombe, 2010). Genel olarak okul bağlılığı çok boyutlu, kapsayıcı ve çevresel, öznel faktörlerle şekillendirilebilir dinamik bir bütünden oluşmaktadır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003; Fredricks vd, 2004).

Öğrencilerin okulla kurduğu pozitif bağlar, onların gelişimini destekleyerek, iyi oluşlarına, akademik çıktılarına, sosyal ilişkilerine katkı sağlamaktadır. Okulla güçlü bağları olan öğrencilerin kişisel ve akademik hayatlarının zenginleştiği, gelecekte de ve genel olarak anlamlı, tatmin edici yaşam sürdükleri söylenebilmektedir (Furlong ve Rebelez-Ernst, 2014; Van Ryzin, 2011). Yapılan çalışmalarda ise zamanla öğrencilerin aşamalı olarak okuldan sıkıldığı, koptuğu, ders ve ders dışı faaliyetlere ilgisiz biçimde yaklaştığı, motive olmadığı gözlemlenmekte ve öğrencilerin okula yabancılaşmasının, okul terkinin, riskli davranışlarının önlenmesinde okulla olan bağların önemi vurgulanmaktadır (Appleton vd., 2008; Archambault vd., 2009; Finn ve Rock, 1997; Fredricks vd., 2004; Reschly ve Christenson, 2012). Finn ve Zimmer (2012) okul başarısızlığı, okulu bırakma riski olan öğrencilerin belirlenmesinde, liseden mezun olma, lise sonrası eğitime veya işe devam etmede okul bağlılığının önemini vurgulamıştır.

Lisenin son zorunlu eğitim kademesi oluşu, okul bağlılığının gelecek için sunduğu çıktılar ve alanyazında öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe okulla bağlarının zayıfladığına yönelik yapılan vurgu, lise dönemindeki öğrencilerin okul bağlılığının incelenmesi gerekliliğini göstermektedir (Appleton vd., 2008; Fredricks vd., 2004; Koç, 2021; Maddox ve Prinz, 2003; Marks 2000; Mengi, 2011).

Lise öğrencileri, gelişimsel açıdan kimliklerini keşfetme, özerkleşme, bireyselleşme süreçlerini barındıran ergenlik dönemindedirler. Ergenlik döneminde öğrencilerin yetişkinliğe geçiş aşamasında birçok faktörden etkilenme olasılığının bulunması riskleri de beraberinde getirmektedir (Allen ve Kern, 2017). Okulla kurulan güçlü bağlar, öğrenciler için riskli ve antisosyal davranışlarda bulunma, okul terki, başarısızlık korkusu, depresif ve olumsuz duygu durumlarında koruyucu olabilmektedir (Archambault vd., 2009; Bond vd., 2007; Griffiths, Wiegand ve Tran, 2022; Maddox ve Prinz, 2003; McNeely ve Falci, 2004). Alanyazında öğrencilerin yüksek düzeyde okul bağlılığına sahip olması olumlu akademik sonuçlar, prososyal davranışlar, pozitif sosyal ilişkiler, yüksek benlik saygısı, hedef yönelimli olmaları ile ilişkilendirilmiştir (Aksoy, 2021; Archambault vd., 2009; Caraway vd., 2003; Serttaş ve Özdemir, 2020; Wang ve Fredricks, 2014). Çocukluk ve ergenlik döneminde okul bağlılığı güçlü olan öğrencilerin yetişkinliğe olumlu adımlarla geçtikleri, daha iyi istihdam bildirdikleri, üretken ve pozitif vatandaşlık sonuçlarının olduğu görülmektedir (Griffiths vd., 2022; Kahu, 2013). Bu sonuçlar ışığında ergenlik döneminin denk geldiği lisede öğrencilerin riskli davranışlarından korunabilmesi, olumlu çıktıların sağlanması, üretken bireyler olarak geleceğe adım atabilmeleri açısından okul bağlılığının önleyici, koruyucu ve geliştirici kritik bir faktör olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin yaşamında önemli olarak görülen okul bağlılığı, belirtildiği üzere çevresel ve bireysel etkenlerle şekillendirilebilir dinamik bir yapıya sahiptir.

Öğrencilerin okul bağlılığı aile, akranlar, öğretmenler gibi bağlamlardan yani, çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamlardan algılanan desteğin okulla kurulan güçlü bağlarda önemli olduğu çeşitli çalışmalarda görülmektedir (Estell ve Perdue, 2013; Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016; Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018; Kartal, 2017; Reschly ve Christenson, 2012; Woolley ve Bowen, 2007). Ebeveynler bireyin yaşamının sosyal, psikolojik ve akademik alanlarının işleyişini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun ebeveyniyle olan ilişkisi hayat boyunca etkili olmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamı aile yaşamının dinamikleriyle değişiklik gösterebilmektedir (Çalış, 2019). Özellikle ergenlik döneminin denk geldiği

lisede öğrencilerin kendilerini keşfetme, ebeveynlerinden bağımsız ve özerkleşme ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilmektedir. Öğrencilerin özerklik ihtiyacının ebeveynleri tarafından ne düzeyde karşılandığı ve bunların okulla bağlarına nasıl yansıdığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığında rol oynayan çevresel faktörlerden birinin ebeveyn özerklik desteği olduğu düşünülmektedir.

Öz Belirleme Kuramı'nda bireylerin temel ihtiyaçlarının (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) desteklenmesi ve engellenmesinde çevreden gelen kontrole karşı özerklik desteği, katılım ve yapı boyutlarının etkili olduğu belirtilmiştir (Grolnick, 2003). Genel anlamda özerklik desteği, bireyin bakış açısının, içsel referans çerçevesinin kabul edilmesi ve kendiliğinden olan karar ve eylemlerinin kolaylaştırılması, desteklenmesi; duygu, düşünce ve davranışlarının kontrol edilmemesini içermektedir (Ryan ve Solky, 1996). Bu açıdan bakıldığında çocuğun özerklik ihtiyacının ebeveynleri tarafından karşılanması kendi kararlarını alabilen, özerk ve yeterli birey olarak gelişiminde önemlidir.

Ebeveyn özerklik desteğine karşı psikolojik kontrol, ebeveyn özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutlarından oluşmakta; ebeveynlerin çocuğun kendiliğinden başlatılmış ifade ve eylemlerini, ilgi alanlarını, değerlerini keşfetmesini kolaylaştırma, seçimler yapmasına, sorumluluklarını üstlenmesine olanak sağlama düzeyi ile açıklanmaktadır (Grolnick, 2003; Grolnick, 2009). Ebeveyn özerklik desteği, kısaca çocuğun inisiyatif almasını destekleme ve buna yönelik fırsatlar sunma, çocuğa empatik yaklaşma ile karakterize edilen pozitif ebeveyn yaklaşımı iken; ebeveyn psikolojik kontrolü, özerklik desteğinin tam karşıtı olarak, ebeveynlerin kararlarının ağırlıklı olması, manipüle edici, suçlayıcı iletişimin varlığı, çocuğun bakış açısının ve problem çözme, karar verme gibi becerilerinin engellenmesini içeren negatif ebeveyn yaklaşımıdır (Grolnick, 2009; Soenens vd., 2007; Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Buna göre, ergenlerin kendilerini ebeveynlerden bağımsızlaştırarak birey olma sürecinde oldukları düşünüldüğünde, ebeveynleri tarafından özerklik desteği algılamaları, onların genel iyi oluşlarını etkilemekle birlikte, içsel motivasyona sahip, sorumluluklarını alabilen, iyi içselleştirilmiş değerler ve gerçek hedefler temelinde istemli davranışlar sergileyen, özerk bireyler olmalarını sağlamaktadır (Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi ve Salmela-Aro, 2017; Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Solky, 1996; Soenens vd., 2007).

Alanyazın incelendiğinde ebeveyn özerklik desteği ile ilgili meta-analiz çalışmasında özerklik desteğinin daha yüksek akademik başarı, motivasyon, öz düzenleme, psikolojik sağlık, algılanan yeterlilik, okula uyum, olumlu tutum, bağlılık

olmak üzere birçok psikososyal işlevsellik değişkenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan ve Pine, 2015). Ebeveyn özerklik desteğinin öğrenci eğitimini destekleyen bir boyut olduğu (Grolncik, 2003); algılanan ebeveyn özerklik desteğinin ergenlerin okula uyumunu, motivasyonunu etkileyerek okul başarısı ve okulla bağlarına katkı sağladığı söylenebilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989; Raftery, Grolnick ve Flamm, 2012; Ryan ve Deci, 2009; Soenens ve Vansteenkiste, 2005).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okul bağlılıkları ile ebeveynleri tarafından sunulan özerklik desteğinin pozitif ilişkili olduğu; ebeveyn özerklik desteğinin özerk motivasyon ve okulla güçlü bağları geliştirirken; ebeveyn psikolojik kontrolünün ise özerk motivasyonda, akademik başarıda azalmaya ve okul terkine yol açabileceği görülmektedir (Connell ve Welborn, 1991; Maden Yılmaz, 2022; Ricard ve Pelletier, 2016; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Zhou, Ntoumanis ve Thøgersen-Ntoumani, 2019). Yürütülen çalışmalarda genel anlamda aile veya ebeveyn desteğinin, öğrencilerin özerklik ihtiyacının karşılanmasının okul bağlılığında önemli olduğu görülse de ebeveynden algılanan özerklik desteği ile okul bağlılığı arasında ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu söylenebilmektedir.

Öğrencilerin okulla bağlarının gelişiminde öznel değişkenlerin de rol oynadığı bilinmektedir. Çalışmada okul bağlılığı ile ele alınan değişkenlerden bir diğeri akademik azim olarak belirlenmiştir. Azim, bireylerin uzun süreli hedeflerine yönelik karşılarına çıkan engellerle mücadele etmek ve başarı sağlayabilmek adına gösterdiği kararlılık ve ısrar olarak tanımlanmakta; ilgilerin tutarlılığı ve sonuna kadar çaba gösterme şeklinde iki hiyerarşik yapı ile karakterize edilmektedir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). Azmin akademik alan içerisindeki karşılığı akademik azim ise akademik olarak zorlukların üstesinden gelmek ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için zaman içindeki sürekli ısrar, çaba, kararlılık ve dayanıklılık olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Malecki, 2019; Özdoğan, 2021).

Öğrencilerin akademik başarıyı yakalamak ve akademik hedeflere ulaşmak için sürekli çaba göstermelerinin ve ilgilerinin tutarlılığının önemli olduğu görülmektedir. Başarının yanında öğrencilerin liseden sonra eğitim sürecine devamlarında, olumlu yaşam sonuçlarında azim düzeyleri etkili olabilmektedir (Gorman, 2015; West vd., 2016). Daha yüksek düzeyde azme sahip öğrencilerin daha iyi akademik hedeflere ve üretkenliğe ulaşma olasılıkları daha yüksektir. Azimli öğrencilerin, akademik etkileşimlere daha fazla dahil oldukları, akademik üretkenlik düzeylerinin yüksek olduğu, öz düzenleme becerilerine sahip, öğrenmeye ilgili oldukları, okul motivasyonlarının yüksek olduğu

belirtilmektedir (Hodge, Wright ve Bennett, 2017; Kareem, Thomas, Kumar ve Neelakantan, 2022; Wolters ve Hussain, 2014). Azimli öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için akademik görevlere hazır biçimde oluşu, başarıyı elde etmek için çabalayacakları, akademik ve özel yaşamlarında gerekli düzenlemeleri yapacakları, hedeflerinde ısrarcı olacakları söylenebilmektedir. Dolayısıyla motivasyon, çaba, etkili stratejiler kullanma, katılım gibi süreçleri barındıran okul bağlılığında akademik azmin önemli olduğu söylenebilmektedir.

Akademik olarak azimli öğrencilerin sosyal destek alamadığı ve olumsuz çevresel koşullara sahip olduğunda dahi çaba gösterdiği, okula daha çok katılım sağladıkları bilinmektedir (Siddoway, 2014). Bu anlamda okul bağlılığının birçok faktörden etkilendiği düşünüldüğünde, azmin güçlendirici bireysel bir nitelik olduğu söylenebilmektedir. Nelson (2016) çalışmasında okul bağlılığı ve azmin akademik performansı etkilediğine yönelik bir varsayım belirtmiştir. Öğrencilerin akademik ve genel azim düzeyleri ile okul bağlılıkları arasında olumlu ilişkiler olduğunu belirten çalışma bulguları olduğu görülmekte, azimli öğrencilerin akademik faaliyetlere bağlı olduğu söylenebilmektedir (Datu, Valdez ve King, 2015; Steinmayr, Weidinger ve Wigfield, 2018; Younger, 2022). Alanyazında genel azim ve akademik azim ile okul bağlılığı veya okul bağlılığını içeren faktörleri ele alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Akademik azim kavramının görece yeni bir kavram oluşu göz önüne alındığında okul bağlılığı ile ilişkisi dikkat çekmektedir.

Sunulan bilgiler ışığında öğrencilerin okul bağlılığının eğitim hayatları ve gelecek yaşamları için önemli olduğu söylenebilmektedir. Bireysel, akademik ve sosyal olarak pozitif sonuçlarla ilişkili olan okul bağlılığının güçlendirilmesi öğrencilerin sağlıklı ve verimli eğitim yaşamları için kritiktir. Okul bağlılığının eğitim sürecinde değişlik gösteren ve çevresel, öznel faktörlere duyarlı bir yapı olduğu alanyazında kabul görmüştür. Lise döneminde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları, risk faktörlerine duyarlı, yetişkinliğe adım atma yolunda olmaları önleyici ve koruyucu işlevi ile okul bağlılığının güçlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada okul bağlılığının geliştirilebilir, güçlendirilebilir yapısından hareketle, okul bağlılığında çevresel faktör olarak algılanan ebeveyn özerklik desteği, bireysel özellik olarak ise akademik azmin rolü ele alınmıştır. Çalışmada lise öğrencilerinin okul bağlılığında algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azmin değişikliğe yol açıp açmadığı incelenerek, alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin okul bağlılığının algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azim değişkenleri tarafından yordanma durumunun belirlenmesidir. Bu genel amaçla birlikte aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı; anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı; babadan algılanan özerklik desteği, babadan algılanan psikolojik kontrol değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı;
    a. Cinsiyete
    b. Sınıf düzeyine
    c. Okuldaki son dönem başarı not ortalamasına
    d. Okulun fiziki koşullarından memnun olma durumuna
    e. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna
    f. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna
    g. Okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna
    h. Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) faydalanma durumuna
    i. Okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Önem

Son yıllarda eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin okula devamlılık sağlaması, ait hissetmesi, okuldaki sosyal ilişkileri, okulda ders ve ders dışı etkinliklere katılması, akademik olarak çaba harcaması vurgulanarak okul bağlılığının öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin okulla bağlarının güçlü olması birçok riskli davranışın ve okul terkinin önlenmesinde ve müdahalesinde; akademik, sosyal ve psikolojik açıdan gelişim sağlamalarında oldukça önemlidir. Süreç ve sonuç olarak okul bağlılığı okulu tamamlama ve okul sonrası olumlu sonuçlarla öğrencilerin yaşamında kritik bir yer edinmektedir (Reschly ve Christenson, 2012).

Öğrenciler okul yaşamı boyunca gelişimsel olarak farklılaşmakta, net bir çizgide ilerlememektedir. Gelişimsel olarak bağımsızlaşma, özerkleşme ihtiyacının, gelecek kaygılarının, risk faktörlerinin bulunduğu ergenlik dönemi okulla kurulan bağların işlevselliği noktasında dikkat çekmektedir. Lise öğrencileri açısından düşünüldüğünde okul bağlılığının riskli ve antisosyal davranışlarda, okula yabancılaşma, okul terkinde koruyucu; akademik başarı, istihdam, eğitime devam, üretken vatandaşlık gibi olumlu sonuçlarda geliştirici bir role sahip olduğu görülmektedir (Archambault vd., 2022; Archambault ve Dupéré, 2016; Finn ve Rock, 1997; Griffiths vd., 2022; Kahu, 2013). Buradan hareketle bireylerin gelişiminde ve topluma sağlıklı, üretken bireylerin kazandırılmasında öğrencilerin okul bağlılığının etkili bir faktör olduğu söylenebilmektedir. Olumsuz davranışların önlenmesi ve pozitif çıktıların gelişmesi, faydalı bireylerin yetişmesinde okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin okul bağlılığını önleyici ve koruyucu bir güç olarak değerlendirebilecekleri düşünülmektedir.

Okulla oluşan bağların önemi, birçok ulusal ve uluslararası raporda öğrencilerin okula aidiyet duyguları incelenerek ve okul bağlılıklarının geliştirilmesi gerekliliği vurgulanarak karşılık bulmuştur. PISA 2015 ve 2018 raporlarında okul aidiyeti öğrencilerin okulda kurduğu sosyal ilişkiler, okulda değerli ve desteklenme hissetmeleri ile incelenmiştir. Belirleyicilerin okul bağlılığını da içerdiği görülmektedir. Her iki rapordaki sonuçlar, OECD ülkeleri genelinde öğrencilerin okula aidiyet duygusunun 2012 ile 2015 ve 2015 ile 2018 yılları arasında kötüleştiğini göstermektedir. Türkiye 2012-2015 yılına ait verilerde öğrencilerin okula aidiyet duygusunun en zayıf ülkelerden biri olduğu görülmektedir. İkinci raporda Türkiye özelinde öğrencilerin okula aidiyet duygusunun 2015 ile 2018 yılları arasında iyileşme gösterdiği gözlemlenmiştir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2017, 2019). Raporlarda öğrencilerin okula aidiyet duygusunun akademik başarı, eğitime devam, iyi oluş gibi sonuçlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bahsi geçen raporlarda eğitimle ilgili politika yapıcılara, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik öneriler sunulmuştur. Sunulan önerilerin, öğrencilerin okula aidiyet duygularına, okul bağlılıklarına daha çok önem verilmesi ve güçlendirici çalışmaların yürütülmesine yönelik olduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda 14-17 yaş aralığında ortaöğretim öğrencilerine ilişkin okullaşma oranları sunulmuş (%88.22) ve devamsızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılmasının, okula katılım, okulu tamamlama oranlarının artmasının ve öğrencilerin okul aidiyetinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir

(Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Bir diğer taraftan OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu incelendiğinde öğrencilerin gelişiminde okula aidiyet hissetmelerinin önemine vurgu yapıldığı, İstanbul'un okul aidiyeti yüksek olan öğrenci oranının (%13) en yüksek olduğu şehir olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu raporda öğrencilerin olumlu bir okul ikliminde olmasına ve aidiyet hislerine yapılan vurgu okul bağlılığının kritik önemini gösterir niteliktedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Sunulan bilgiler ışığında öğrencilerinin okul bağlılıklarının güçlendirilmesinin onların akademik, mesleki, kişisel, sosyal yaşamlarında destekleyici olacağı söylenebilmektedir. Bir diğer taraftan devamsızlık, okul terki, riskli davranışlar gibi negatif; sosyal ilişkiler, mezuniyet, akademik başarı, eğitime devam ve istihdam gibi pozitif sonuçlarda okul bağlılığının önleyici ve koruyucu işlevinin dikkat çektiği görülmektedir. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin okulla kurdukları bağı ve okul bağlılıklarının güçlendirilmesinde etkili olabilecek faktörlerin incelenmesinin birey ve toplum nezdinde önemli olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında öğrencilerin okul bağlılıklarının öznel ve çevresel faktörlere duyarlı olduğu görülmektedir. Ebeveynler, akranlar ve öğretmenlerden öğrencilere sunulan desteklerin onların okulla bağlarında geliştirici olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle öğrencilerin aile ilişkilerinin niteliğinin okul deneyimlerinde, eğitim yaşamlarında da etkili olduğu görülmektedir. Aile ilişkilerinin ve işlevselliğinin öğrencilerin okula gitme motivasyonunda, okula yönelik olumlu hislerinde ve dolayısıyla okulla bağlarında etkili olduğu görülmektedir (Çalış, 2019). Buradan hareketle öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları desteğin okul bağlılığındaki rolü dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ele alınan kavramlardan biri ebeveyn özerklik desteğidir. Genel olarak ebeveyn özerklik desteği, çocuğa anlayışlı ve onun bakış açısından yaklaşmaktır. Çocuğun kendiliğinden olmasında, kendi kararlarını ve davranışlarını sergilemesinde ebeveynlerin sunduğu fırsatlar ve destek düzeyleri ebeveyn özerklik desteğini içermektedir (Grolnick, 2003, 2009). Ebeveyn özerklik desteğinin öğrencilerin ihtiyaçlarının doyumunda etkili olarak içsel motivasyon sürecini desteklediği ve gelişimlerinde önemli olduğu görülmektedir (Connell ve Welborn, 1991; Joussemet, Landry ve Koestner, 2008). Dolayısıyla içsel motivasyona sahip öğrencilerin okulla güçlü bağlar kuracağı söylenebilmektedir. Lise öğrencilerinin gelecek kaygısı ile gelişim dönemlerinin getirisi olarak özerkleşme ihtiyacı içerisinde oldukları düşünüldüğünde, ebeveynlerinden algıladıkları özerklik desteğinin okul bağlılıklarına nasıl yansıdığının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Salmela-Aro, Tang ve Upadyaya (2022) sundukları modelde öğrenci düzeyinde motivasyonel kaynaklardan biri olan azmin okulla bağlara katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında azmin akademik alanda yansıması olarak tanımlanan akademik azim kavramı okul bağlılığında yordayıcılığının incelendiği değişken olarak ele alınmıştır. Genel anlamda akademik azim öğrencilerin hedeflerine odaklı biçimde akademik yolculukta zorluklara rağmen çaba ve tutarlılıklarını yansıtmaktadır (Clark ve Malecki, 2019). Akademik azim düzeyleri yüksek öğrencilerin motive olduğu, başarıya odaklı hareket ettikleri, hedeflerinden vazgeçmeden çabaladıkları, dolayısıyla okulla ilgili olumlu deneyimlere sahip olacakları söylenebilmektedir. Alanyazında öğrencilerin yüksek düzeyde genel azminin okulla bağlarını güçlendirdiği yönde bulgular sunan çalışmalar bulunmaktadır (Tang, Wang, Guo ve Salmela-Aro, 2019; Tang, Datu, Liu, Shen ve Xing, 2022, Zhang, Mao, Li ve Gu, 2022). Akademik azmin akademik alana özgüllüğü ile yeni bir kavram oluşu ve bu alanda motivasyon, çaba, ısrar gibi öğrencilerin hedefe odaklılığını barındırması okul bağlılığında güçlendirici olacağını düşündürtmektedir.

Çalışma kapsamında okul bağlılığı ile ele alınan değişkenler algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azimdir. Türkiye ve yurtdışında okul bağlılığı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde üç değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada algılanan ebeveyn özerklik desteğinin ve akademik azmin okul bağlılığı üzerinde rolünün anlaşılması; elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlaması, güçlendirerek zenginleştirmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın genel amacı doğrultusunda elde edilen bulguların önleyici ve koruyucu okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bulguların, alanda çalışan psikolojik danışmanların riskli davranış, okuldan uzaklaşma, okul içi sosyal ilişkiler, akademik başarı, motivasyon gibi önemli hususlara yönelik kritik bir faktör olarak öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlenmesi için yürütecekleri çalışmalara öneriler sağlayacağı ümit edilmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların, okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin okul bağlılığının güçlenmesi için öğrencilerin akademik azmini geliştirmeye; öğrencilerin özerklik ihtiyacı noktasında ebeveyn özerklik desteği ile ilgili ebeveynleri bilgilendirme ve farkındalık oluşturmaya yönelik psiko-eğitim, bireysel ve grupla psikolojik danışma, atölye, seminer çalışmaları için kaynak sağlayacağı düşünülmektedir. Genel olarak araştırma bulgularının ailelere, eğitim kurumlarındaki tüm paydaşlara, okul bağlılığı ile ilgili araştırma yürüteceklere fayda sağlayacağı ümit edilmektedir.

Sayıltılar

Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin veri toplama araçlarında bulunan maddeleri içtenlik ve dürüstlükle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bursa ilinin merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında lise kademesinde öğrenim gören lise öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Bağlılığı: Öğrencinin okuldaki akademik ve ders dışı faaliyetlere katılımı, okulla ilgili görevlerde zaman ve çaba harcaması, okuldaki akran, öğretmen, personelle ilişkisi, okul tarafından benimsenen ideallerle olan bağlantısını ve okula ait oluşunu ifade etmektedir. Davranışsal (okuldaki akademik faaliyetlere gözlemlenebilir katılım, harcanan süre ve katılım), duygusal (okul içi ilişkiler, okula değer verme, ait olma) ve bilişsel (öz-düzenleme becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanma, çaba harcama) boyutları içeren meta bir yapıdır (Fredricks vd., 2004; Fredricks ve McColskey, 2012; Maddox ve Prinz, 2003).

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği: Ergenlik döneminde gelişimsel açıdan yoğunlaşan özerklik ihtiyacına yönelik ebeveynlerin sunduğu destektir. Çocuğun algısına göre ebeveynleri tarafından onun bakış açısını anlamaya, eylemlerinin ve kararlarının kendiliğinden olmasına, sorumluluk almasına yönelik sunulan fırsatlar ve sağlanan desteğin düzeyidir (Grolnick, 2003; Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Soenens vd., 2007).

Akademik Azim: Azim kavramı, bireyin uzun süreli hedeflerinde başarılı olabilmek için zorluklara karşı sonuna kadar çabası ve tutkusu olarak tanımlanmaktadır (Duckworth vd., 2007). Akademik azim kavramı ise akademik alana özgü biçimde öğrencinin hedeflerinde başarıya ulaşmak için odaklanma ve kararlılıkla sürekli çabasını, zorluklara rağmen sebat sergilemesini ve arzusunu ifade etmektedir (Clark ve Malecki, 2019; Özdoğan, 2021).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul bağlılığı, ebeveyn özerklik desteği ve akademik azim kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalar sunulmuştur. Her bir kavrama ilişkin açıklamalarda alanyazında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Okul Bağlılığı

Eğitimle ilgili araştırmalarda 1980'lerin ortalarından itibaren ''bağlılık (engagement)'' kavramı sık kullanılmaya başlanmıştır (Li, 2011). Yapılan ilk çalışmalardan birinde kavramın kavramsallaştırılmasına doğrudan ulaşılamadığı daha çok ''bağda kopma (disengagement)'', ''bırakma (drop out)'' veya yabancılaşmış ''(alienated)'' kavramlarına rastlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada yapılan incelemelere göre öğrencinin okul bağlılığının, bilişsel ve davranışsal olacak şekilde kompleks bir yapı olduğu rapor edilmiştir (Mosher ve McGowan, 1985). Benzer biçimde Li (2011) 1990'ların başına kadar alanyazında öğrencilerin okula bağlılığının okuldan kopma ile bağlantılı biçimde araştırıldığını belirtmektedir. Bu anlamda okuldan ayrılma riskinin panzehiri olarak okul bağlılığının vurgulandığı gözlemlenmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005; Reschly ve Christenson, 2012). Hirschi (1969) sosyal bağlara vurgu yapan Sosyal Kontrol Teorisi ile okul bağlılığı (school engagement) kavramını literatüre kazandırmıştır. Finn'in (1989, 1993) sunduğu Katılım-Özdeşim Modeli ise mevcut literatüre yön vermiştir. Zamanla okul bağlılığının sadece davranışsal biçimde akademik görevleri gerçekleştirmekten ziyade, birçok duygusal ve bilişsel bileşenden oluştuğu, çok boyutlu bir yapı olarak ele alınması gerekliliği (Reschly ve Christenson, 2012); öğrencinin fiilen okulu terk etmemesinin aktif bağlılık göstergesi olmadığına yönelik gelişmeler yaşanmıştır (Li, 2011). Literatürde yaşanan gelişmeler okul bağlılığının kuramsal açıklamalarla önemine vurgu yapılmasıyla birlikte kavram ve sınıflama konusunda karışıklığı da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okulla olan bağlarına ilgi arttıkça kavram yelpazesinin de genişlediği gözlemlenmektedir (Libbey, 2004).

Jimerson, Campos ve Greif'in (2003) okulla olan bağları açıklayan kavramları ele aldıkları çalışmalarında okul bağlılığı (school engagement) ve okula bağlılık (school bonding) şeklinde iki kavramın öne çıktığı görülmektedir. Okul bağlılığı kavramının Katılım-Özdeşim Modeli'nde öne çıktığı ve katılım (involment) ile eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Finn 1989). Okul bağlılığı ile ilgili çalışmalarda duygusal yönlerden bahsedilse de davranışsal göstergelere daha çok odaklanıldığına dikkat çekilmektedir (Finn, 1989; Jimerson vd., 2003). Bir diğer kavram olan okula bağlılık (school bonding), öğrencinin öğretmenlere, sınıfa bağlanma derecesi, bu ortam veya kişilere ilişkin duygularıyla tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okulu ciddiye almaları, ders dışı aktivitelere katılma düzeyleri, verilen görevlere daha fazla yatırım yapmaları ve çalışmalarının okula bağlılığın bilişsel ve davranışsal yönünü; okul ve okul içerisindeki bireylerin tümüyle kurdukları duygusal bağ ise duygusal yönünü açıklamaktadır (Jimerson vd., 2003; Libbey, 2004). Finn (1989) okul bağlılığının (school engagement) önemli göstergesi olan öğrencilerin okulla özdeşleşme duygularının gelişiminin literatürde ‘’bağlantılı/ilişkili olma (affiliation)", "katılım (involvement)", "bağlılık/bağ kurma (attachment)", "bağlılık/sadakat/taahhütte bulunma (commitment)" ve "bağlılık (bonding)" başlıklarıyla ele alındığına dikkat çekmektedir. Bu anlamda okula bağlılık (school bonding) kavramının tanımlarında da benzer terimlerin bulunduğu görülmektedir (Jimerson vd., 2003; Libbey, 2004). Öğrencilerin okul bağlılıklarının açıklanmasında geniş kavramsal yelpazede olduğu gözlemlenmektedir (Jimerson vd., 2003). Örneğin, okula katılım (school involvement) okul faaliyetlerine davranışsal katılımı ve bu katılımın zamansal olarak sıklığını, bağ kurma (attachment) ise kurulan duygusal bağı ifade etmektedir (Maddox ve Prinz, 2003). Öğrencilerin okulla olan bağlarına açıklık getiren kavramların okul bağlılığının boyutlarını kapsamakla birlikte aynı anlamda da kullanıldığı söylenebilmektedir (Jimerson vd., 2003).

Okul bağlılığı ile benzer anlamlarda kullanılan ve ilişkili bir kavram olan motivasyon literatürde daha çok dikkat çekmektedir. Literatürde bağlılık ve motivasyon kavramlarını birbirinin yerine kullanan (National Research Council and Institute of Medicine, 2004); motivasyonun bağlılığın bir parçası olduğunu ifade eden (Fredericks vd., 2004); okul bağlılığını motivasyonel perspektiften açıklayan (Connell ve Welborn, 1991); motivasyon ve bağlılığın birbirlerini etkileyecek şekilde bağlantılı olduğunu, motivasyonun nispeten özel, bağlılığın genel yapıda olduğunu (Reeve, 2012); motivasyonun niyeti, bağlılığın ise eylemi içerdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Genel anlamda öğrencilerin okul bağlılığını anlamada

motivasyonun önemli bir kaynak olduğu görülmektedir (Reeve, 2012). Alanyazındaki okul bağlılığına ilişkin terimlerin çeşitliliği, okulla olan bağların incelenmesinde kapsamlı değerlendirmeyi gerektirmektedir. Geniş kavram yelpazesi öğrencilerin okula ayırdıkları zamanı, neler hissettiklerini, eylemlerini, düşüncelerini her yönden anlamak açısından çok yönlü bakış açısı sunmaktadır.

Literatürde öğrencilerin okulla kurduğu bağlara duyulan ilgi ve kavram yelpazesinin genişliği, sınıflandırmalardaki çeşitliliği de beraberinde getirmektedir. Modeller incelendiğinde, okul bağlılığını davranışsal ve duygusal bağlılık şeklinde iki boyutlu (Finn, 1989; Skinner ve Belmont, 1993); bilişsel bağlılık boyutunun da eklenerek üç boyutlu (Archambault ve Dupéré, 2016; Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003; Wang, Willett ve Eccles, 2011); akademik bağlılık (Appleton vd., 2006; Appleton vd., 2008; Rechly ve Christenson, 2012), aracılı bağlılık (agentic engagement) (Reeve ve Tseng, 2011) boyutları ile dört boyutlu şekilde ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Okul bağlılığının boyutlarının sayısında farklılık olmasına rağmen, birçok çalışma Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından önerilen bütünleştirici ve üç boyutlu (davranışsal, duygusal, bilişsel) modeli benimsemiş (Archambault ve Dupéré, 2016) ve literatürde okul bağlılığının en az bu üç boyuttan oluştuğu konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Gladstone, Wigfield, Eccles, 2022).

Davranışsal bağlılık, öğrencinin okuldaki ders veya ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin gözlemlenebilir şeklini ifade etmektedir (Archambault ve Dupéré, 2016; Finn ve Zimmer, 2012). Temel öğrenme davranışları, yani derse hazırlık, katılım sağlama, öğretmenin yönergelerine ve sorularına yanıtlar verme okulla kurulan davranışsal bağları açıklamaktadır. Ayrıca öğrencinin inisiyatif alma davranışları yani, sınıfta tartışma başlatma, okul süresince, öncesinde veya sonrasında daha fazla akademik çaba gösterme, ödevleri tamamlası da davranışsal bağlılığı içermektedir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997; Finn ve Zimmer, 2012; Skinner ve Belmont, 1993). Davranışsal bağlılık, okul ve sınıf kurallarına, normlarına uyum sağlama, okula ve derslere devamsızlık yapmama, okul içi uyumlu ve olumlu davranışlar sergileme ile okul yaşamının sosyal etkinliklerine (kulüpler, spor), yönetimle iş birliği çalışmalarına katılımla da karakterize edilmektedir (Finn, 1993; Finn vd., 1995; Finn ve Rock, 1997; Finn ve Zimmer, 2012).

Yukarıda bahsedildiği üzere üç boyuta ek olarak akademik bağlılık boyutunu sunan modellerde okul bağlılığının davranışsal bileşenlerinin, akademik ve davranışsal boyut olarak iki türden tanımlandığı görülmektedir (Fredricks ve McColskey, 2012). Buna göre öğrencilerin okul etkinliklerine veya görevlerine harcadıkları zaman,

ödevlerini tamamlamaları, kazandıkları ders notları akademik bağlılığı; okula devamlılık, gönüllü şekilde sınıf düzeyinde katılım sağlamaları, ders dışı etkinliklere katılmaları davranışsal bağlılığı içermektedir (Appleton vd., 2006; Appleton vd., 2008; Li, 2011; Reschly ve Christenson, 2012). Akademik bağlılık, ödevleri tamamlama, dikkat, müfredat dışı öğrenme gibi doğrudan öğrenme süreciyle ilişkilidir (Finn ve Zimmer, 2012). Reschly (2020) akademik bağlılığın kolayca öğretmenler tarafından gözlemlenebilir, öğrenci başarısı ve lise mezuniyeti ile doğrudan ilişkili olduğundan bahsetmiştir. Genel olarak, okul bağlılığının akademik ve sosyal etkinliklere aktif katılımı şeklinde gözlemlenebilir hali olan davranışsal bağlılık, başarılı akademik sonuçlar ve okul terkinin önlenmesinde önemli olarak görülmektedir (Fredricks vd., 2004; Wang ve Degol, 2014).

Duygusal bağlılık boyutu, daha az gözlemlenebilir bir boyut olarak aidiyet hissi ve değer verme, öğretmen ve akranlarla ilişkilerle açıklanmakta; öğrencilerin okul, öğretmenler, akranlar ile özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Appleton vd., 2006; Appleton vd, 2008; Finn, 1993). Duygusal bağlılık, Appleton ve diğerlerinin (2006) sunduğu modelde psikolojik bağlılık olarak nitelendirilmiştir. Okulu sevme, öğrenme faaliyetlerine katılım sırasında yaşanan şevk, keyif, heyecan, ilgi, merak ve eğlence gibi duygular okul bağlılığının duygusal yönünü açıklanmaktadır (Archambault vd., 2009; Skinner ve Raine, 2022). Öğrencilerin okula, öğretmenlere ve akranlara yönelik olumlu ve olumsuz duyguları duygusal bağlılığı kapsamaktadır. Okulla oluşan güçlü bağ öğrencilerin iş yapma isteğini de etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Duygusal olarak okula bağlı öğrenciler, okula ait hissetmekte ve okulu ders dışı, gelecek başarılar için onlara araçlar sağlayan bir kurum olarak görmektedirler (Finn ve Zimmer, 2012).

Skinner ve Belmont (1993) okul bağlılığının davranışsal ve duygusal bileşenleri içerdiğini; okul bağlılığı yüksek öğrencilerin coşku, merak, ilgi, zevk ve iyimserlik gibi olumlu duygular eşliğinde öğrenme etkinliklerine yoğun dikkat ve çaba sergilediklerini, yetkinliklerini zorlayacak görevlere yönelerek fırsat verildiğinde aktif davranışsal katılım sağladıklarını belirtmektedir. Okulla bağ kuramayan, okuldan hoşnut olmayan öğrencilerin ise sıkkın, depresif, endişeli, ilgisiz veya kızgın gibi olumsuz duygular eşliğinde zorluklar karşısında mücadele etmedikleri, öğrenme etkinliklerine katılmadıkları, olumlu iletişim sağlayamadıkları ve pasif oldukları açıklanmaktadır (Connell ve Welborn, 1991; Gladstone vd., 2022). Li ve Lerner (2011) yürüttükleri çalışmada davranışsal ve duygusal açıdan okula bağlı öğrencilerin uyuşturucu madde kullanımı ve suç işleme olasılıklarının, depresif duygu durumlarının daha düşük olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir çalışma sonucunda okul bağlılığının duygusal ve bilişsel bileşenlerinin olumlu duygular ile pozitif; olumsuz duygular ile negatif yönde ilişkisi olduğu bildirilmiştir. Ayrıca çalışmada başa çıkma stratejilerinin okul bağlılığının boyutları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Reschly, Huebner, Appleton ve Antaramian, 2008).

Fredricks ve diğerleri (2004) bilişsel bağlılık tanımlarının iki yazın grubundan geldiğini, bir grupta öğrenmeye psikolojik yatırımın, diğerinde ise öz-düzenleyici ve stratejik öğrenme yaklaşımının vurgulandığını belirtmektedir. Fakat tanımların birlikte değerlendirilmesi bilişsel bağlılığı anlamak açısından daha anlaşılabilir ve kapsayıcı olacaktır. Bilişsel bağlılık öğrencinin öğrenme, anlama ve ötesine geçme isteğini yansıtmaktadır. Burada okulun gerekliliklerine harcanan çaba, meydan okuma, sıkı çalışma, problem çözmede esneklik ve başarısızlıklarla başa çıkma şekli önem kazanmaktadır (Wang vd., 2011). Bir diğer taraftan bilişsel okul bağlılığı öğrenme sürecinde öğrencinin kullandığı stratejilerin (bilgiyi öğrenme, hatırlama, düzenleme, anlama, tekrar etme ve detaylandırma) türü ve düzeyine, öz düzenleme sürecinin işleyişine göre de değerlendirilebilmektedir. Öz düzenleme becerileri sergileyen öğrencilerin verilen görevlere ilgi duyan ve değer veren öğrenciler olduğu belirtilmektedir (Greene, 2015; Pintrich ve Groot, 1990). Öğrencilerin öğrenmeye verdikleri değer ve bu değer doğrultusunda belirledikleri hedefler, dikkat dağıtıcıları engelleyebilmeleri, kullandıkları öz-düzenleme ve bilişsel beceriler, öğrendiklerine ve ötesine geçmeye duydukları istek ve harcadıkları çabanın kontrolü ve devamlılığı bilişsel bağlılığın değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Appleton vd., 2006; Finn ve Zimmer, 2012; Pintrich ve Groot, 1990; Wang vd., 2011).

Bilişsel ve davranışsal bağlılık boyutunun tanımlarında bulunan ‘’çaba’’ terimi dikkat çekmekte ve ayrım yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Buna göre davranışsal boyuttaki çaba gözlemlenebilir davranışları, okulun gerekliliklerine uyumu içermekte; bilişsel boyuttaki çaba ise öğrenmeye yatırımı ve ustalaşmayı açıklamaktadır (Fredricks vd., 2004; Fredricks vd., 2005). Davranışsal ve bilişsel olarak okula bağlı öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları, okul çalışmalarının önemine inandıkları ve yüksek akademik başarı sergiledikleri vurgulanmaktadır (Pintirch ve Groot, 1990; Wang ve Degol, 2014). Lam ve diğerleri (2014) çalışmalarında davranışsal bağlılığın akademik başarı ile yüksek düzeyde, bilişsel bağlılığın ise düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Reeve ve Tseng (2011) üç bileşenli (davranışsal, duygusal, bilişsel) okul bağlılığına ilişkin fikir birliği olsa da bu yapının tek yönlü akışı (çevresel etkilerle bağlılığın gelişmesi) içerdiğini belirtmektedir. Bu eleştiriden hareketle öğrencilerin kendi öğretim akışını kişiselleştirdiği, dersi ve öğrenilen koşulları geliştirici katkısı olarak tanımlanan, karşılıklı bir akış ile açıklanan aracılı bağlılık (agentic engagement) bileşeninden bahsedilmektedir. Aracılı bağlılık, öğrencinin eğitimi pasif biçimde tek yönlü kabul etmesinin ötesine geçmesini ve öğretim akışı süresince tercih, öneri, soru sorma ve örnek verilmesine yönelik ihtiyaç, düşünce belirtmesini içermektedir. Öğrencinin daha fazla kaynak veya fırsat sunulmasını istemesi, seçenekler oluşturması, sevilen veya sevilmeyenlere ilişkin iletileri, yardım talep etmesi, amaç veya hedef önermesi, derse kişisel ilgi katma yollarını araması gibi eylemlerle öğrenme sürecine ve koşullarına bilinçli biçimde yapıcı ve zenginleştirici katkısı aracılı bağlılığı açıklamaktadır (Reeve, 2012; Reeve ve Jang, 2022; Reeve ve Shin, 2020; Reeve ve Tseng, 2011).

Türkiye'de yapılan sınıflandırma çalışmasında okul bağlılığının içsel bağlılık, okul ortamı ve bağlılık, okul programı ve bağlılık, okul yönetimi ve bağlılık, öğretmen ve bağlılık şeklinde beş bileşenli olarak ele alındığı görülmektedir (Arastaman, 2009). Öğrencinin öğrenmeye istek ve çaba göstermesi, okul çalışmalarını tamamlaması ve ötesine geçme isteği, akranlarıyla tartışmalar yürütmesi ve yükseköğretime devam isteği içsel bağlılık; okulda mutlu hissetmesi, okulla ilgili görev ve etkinliklere gönüllü katılımı okul ortamı-bağlılık ilişkisi; okulda öğretilenleri değerli ve gelecek yıllar için yararlı görmesi okul programı-bağlılık ilişkisi boyutlarını açıklamaktadır. Okul yönetimi-bağlılık ilişkisi boyutu öğrencinin okulda güvenli hissetmesi, okulun fiziki koşullarına özen göstermesi, okulun disiplin uygulamalarından ve okulda alınan kararlardan memnun olmasını ve yönetimin ders dışı etkinliklerle ilgili gerekli destekleri sağladığını düşünmesidir. Son boyut öğretmen-bağlılık ilişkisi ise öğrenci açısından öğretmenlerin bilgilendirici oluşu, öğrencileri desteklemeleri ve onlarla ilişkilerini içermektedir (Arastaman, 2009; Maden Yılmaz, 2022). Beş boyutlu yapının literatürde okul bağlılığını oluşturan çaba, katılım, devamlılık, okulda olumlu duygular hissetme, memnuniyet, okulun paydaşlarıyla ilişkiler gibi benzer etmenleri içerdiği görülmektedir.

Okul bağlılığının çeşitli kavram ve sınıflandırmaları içermesi öğrencinin okulla oluşan bağlarının geniş biçimde ele alınmasını ve dolayısıyla kapsamlı anlayışı sağlamaktadır (Fredricks vd., 2004). Fredricks ve McColskey (2012) okul bağlılığının meta yapı oluşu ile ilgili literatürdeki görüş birliğinin arttığını ve yaygın olarak öğrenci

bağlılığı (student engagement) ve okul bağlılığı (school engagement) kavramlarının kullanıldığını belirtmektedir. Sunulan kavramlar ve boyutlar düşünüldüğünde benzerliklerin olduğu ve tüm açıklamaların okul bağlılığının bütününü oluşturduğu söylenebilmektedir. Benzer biçimde Fredricks ve diğerleri (2005) okul bağlılığının meta yapı olduğunu, bileşenlerinin birey perspektifinde dinamik bir süreç olarak işlediğini belirtmekte ve okul bağlılığı boyutlarının bölünmüş olarak incelenmesi yerine bir bütün olarak ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında literatürdeki ortak fikir birliği ve okul bağlılığının kapsamlı oluşu, boyutlarının birbiriyle ilişkili oluşu dikkate alınarak okul bağlılığı kavramı tek boyutlu ele alınmıştır.

Okul Bağlılığına İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Öğrencinin okulla kurduğu bağı inceleyen ve kuramsal temeller sunan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu başlık altında öncelikle literatüre okul bağlılığı kavramını kazandıran ve temel oluşturan Hirschi'nin (1969) Sosyal Kontrol Teorisi'ne değinilecektir. Okul terki sorununu anlamak, önleme ve müdahale etme noktasında süreç odaklı şekilde ileri araştırmalara rehberlik eden Finn'in (1989) Katılım-Özdeşim Modeli açıklanacaktır. Güncel kuramsal yaklaşımlardan okula bağlılık sürecini, okul bağlılığına etki eden bağlamlar ve okul bağlılığının çıktılarını açıklayan Öğrenci Bağlılığı Kuramı ve bu kuramın hem çıkış noktası hem de bu kuram kapsamında uygulanan "Check and Connect Müdahale Programı (Check & Connect Intervention Program)"ndan (Appleton vd., 2006) bahsedilecektir.

Sosyal Kontrol Teorisi. Bağlılığın toplumsal değerlere ve toplumu oluşturan sosyal ortamlara genişletildiği Sosyal Kontrol Teorisi ile Hirschi (1969) okul bağlılığı kavramını literatüre kazandırmıştır. Bu teoride bağlanma, bireyin topluma, toplumun onayladığı davranışlara ve kurumlara duyduğu psikolojik yakınlık olarak tanımlanmaktadır. Geliştirilen Sosyal Kontrol Teorisi'ne bakıldığında suç işleme davranışlarının ele alındığı, bireyin sosyal bağlar dolayısıyla suça yönelmediğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu kuramda sosyal bağı oluşturan birbiriyle ilişkili dört faktörden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki bağlanma (attachment) bireyin toplumdaki bireylere, değerli kurumlara duyduğu bağı ifade etmektedir. Anne baba, öğretmenler gibi kişinin yaşamındaki değerli kişiler, eğitim, okul, spor, dini ve benzer kurumlara duyulan

duygusal bir ilişkiyi içeren bağlanma, kişinin olası bir suç veya sapkın davranışında değerli kişi ve kurumlar tarafından gelecek tepkilerden duyduğu endişeyi ve dolayısıyla bu kişi veya kurumlarla ilişkisini kaybetmemek için suçlu davranışa yönelme eğiliminde olmamasını açıklamaktadır. Bir diğer faktör olan taahhüt (commitment), gelecek hedefleri içermektedir. Mesleki, akademik hedeflere ulaşmada bireyin hedefi veya hedefe ulaşma yolunu riske atma endişesi dolayısıyla engel oluşturmamak adına suçlu eyleme yönelmemesini açıklamaktadır. Katılım (involvement), geleneksel faaliyetlerle meşgul olan bireylerin suçlu veya sapkın eylemlerde bulunmak için yeterli zamana veya enerjiye sahip olmadığı fikrini yansıtmaktadır. Örneğin okul çalışmaları, dini faaliyetler, spor faaliyetleri, ders dışı okula katılım suç için gerekli zamanı ve motivasyonu azaltan kaynaklardır. Sosyal bağın son bileşeni, yasa ve kanunları içermekle birlikte toplumsal kurallara, bu kuralları oluşturan otorite figürlerine bireyin duyduğu saygıyı açıklayan inançtır (belief). Bu bileşen, bireyin kurallara ve ahlaki normlara uyma yükümlülüğü olduğuna yüksek düzeyde inanmasının onları ihlal ederek suça bulaşmasından alıkoyacağını açıklamaktadır (Hirschi, 1969; Schroeder, 2016).

Sosyal Kontrol Teorisi en temelde bireyin toplum ve toplum yanlısı kişilere, kurumlara, değerlere olan dört bileşeni barındıran sosyal bağlılığının onu suçlu davranıştan uzaklaştırdığını öne sürmektedir. Sosyal bağ açısından eğitime vurgu yapılan bu kuramda, okul eğitiminin birçok yönü ele alınmaktadır. Okulla eğitim yoluyla oluşan güçlü bağın, suç davranışında caydırıcı olduğu belirtilmektedir (Schroeder, 2016). Hirschi (1969) okulu seven, okula kayıtsız olmayan, okuldan hoşlanan kısaca sosyal bağlar çerçevesinde okul bağlılığı yüksek olan bireylerin daha fazla sosyal kontrol yaşayacaklarını ve bu bağlamda suça karşı motivasyonlarının düşük olacağını, suçlu olma olasılıklarının daha az olacağını belirtmektedir (Finn, 1989; Pratt, Gau ve Franklin, 2011).

Katılım-Özdeşim Modeli. Finn (1989), okul terkinin gelişimsel bir süreç olduğunu belirtmekte ve bu süreci anlamak için Katılım-Özdeşim Modeli ile öğrencinin okulla bağ kurmasının önemini vurgulamaktadır. Bu model katılım ve özdeşim olmak üzere biri duygusal diğeri davranışsal bileşenleri içeren iki faktörden oluşmaktadır. Okul bağlılığının sağlanması için öğrencinin aktif katılımı ve okulla özdeşleşme derecesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda duygusal boyutun davranışsal boyuttan ayrılmasının önemini vurgulanarak, her ikisinin farklı şekillerde gelişebileceği belirtilmektedir. Katılım-Özdeşim Modeli, sürekli katılımla, okula bağlılıkla sonuçlanan davranışsal

bileşenlerle başlayıp ve devamında okulla özdeşleşmeye yol açan döngüyü önermektedir. Bu döngü okul terkinin gelişimsel ve önlenebilir bir süreç olduğunu göstermektedir.

Katılım. Kurama göre katılım, okul bağlılığının davranışsal yönünü ifade etmektedir. Sınıfta aktif performans sergileme, çalışma yapma, soruları yanıtlama, ödevleri tamamlama gibi öğrenmenin temel koşulları katılımı kapsamakla birlikte, ders dışı ve sosyal etkinliklere katılımın da önemi vurgulanmaktadır. Öğrenciler aktif katılım davranışları sergilediklerinde akademik başarılarının arttığı; akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ders dışı sosyal faaliyetlere katılımının onların okulla özdeşleşme duygularını geliştirdiği söylenebilmektedir (Finn, 1989). Fredricks ve Eccles (2006) ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde öğrencilerin okul kulüpleri, pozitif sosyal faaliyetler gibi ders dışı aktivitelere katılımının onların okulda değerli, okula ait hissetmelerini geliştirerek okul bağlılıklarına fayda sağladığını belirtmektedir.

Finn (1989) katılım bileşenini davranışsal olarak artan çaba ile dört aşamada tanımlamaktadır. Buna göre öğrencinin derse katılması, hazırlanması ve öğretmen tarafından sunulan yönerge veya sorulara yanıt vermesi birinci düzey katılımı ifade etmektedir. Birinci düzey katılım temel olarak görülmekte ve çoğu öğrencide bulunduğu varsayılmaktadır. Öğrencinin inisiyatif alma davranışları (öğretmene sorular yöneltme, diyalog başlatma, daha fazla zaman ayırma, çaba harcayarak çalışma) ile ikinci düzey katılım başlamaktadır. İkinci düzey katılım, öğrencinin daha fazla çalışma yaparken gösterdiği coşku ile akademik ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımıyla tanımlanan üçüncü düzey katılımı beraberinde getirmektedir (Finn, 1993, Finn ve Zimmer, 2012). Ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin okulla özdeşleşme duygusunu sürdürmede önemli olarak görülmektedir (Finn ve Rock, 1997). Yüksek akademik başarı ve katılım davranışlarından oluşan olumlu deneyimler öğrencilerin okula aidiyet hissine ve okulun gelecek için değerli olduğuna yönelik inançlarına pozitif katkıda bulunmaktadır (Voelkl, 1997). Dördüncü düzey katılım okulun şartlarına göre farklılaşmakta ve daha çok risk altındaki öğrenciler için sunulmaktadır. Bu düzey, yönetime katılımı, akademik hedef belirleme, karar verme, okulun kurallar sistemini düzenlemede rol alma gibi davranışları içermektedir. Bu düzeyin risk altındaki öğrencilere yönelik sunulması, öğrencinin okul sistemine ilişkin adaletsizlik, yetersizlik gibi düşüncelerinden dolayı yabancılaşmış olabileceği varsayımından kaynaklanmaktadır (Finn 1989, 1993; Finn ve Zimmer, 2012).

Özdeşim. Özdeşleşme, öğrencinin kendi deneyimlerinde okulu önemli ve değerli görüşü, kendini okulun bir parçası olarak hissetmesi ve içsel bir aidiyetlik anlayışını barındırmaktadır. Aidiyet hissinin yanında okulla özdeşleşen öğrenciler okulla ilgili hedeflere ve bu hedeflerdeki başarıya da önem vermektedir (Finn, 1989). Özdeşleşmenin ait olma bileşeni, okulun önemli bir üyesi olma ve bu üyelikten gurur duyma, okulda kabul ve saygı gördüğünü hissetme, okula dahil olma, aidiyet hissetme duyguları ile açıklanmaktadır. Değer verme bileşeni ise öğrencinin toplumda okulu merkezi bir kurum olarak görmesi, bu kurumun sosyal rolünü kabul etmesi ve kişisel gelişimindeki, hedeflerine ulaşmasındaki katkısını, yani okulun değerini bilmesi ile açıklanmaktadır. Özdeşleşme, öğrencinin okulu yaşam tarzı ve benlik kavramının ne kadar parçası olarak gördüğü, okulla kurduğu bağın ne derecede olduğuyla karakterize edilebilmektedir (Voelkl, 1997). İçsel bir süreç olan özdeşleşmenin dışsal tezahürleri bulunmaktadır. Şöyle ki, okulda kabul gördüğünü hisseden, uyum sağlayabilen, rahat ve yeterli hisseden öğrenciler bağlılık geliştirmekte ve dolayısıyla devamlılık ve katılım sağlamakta, suça bulaşmamakta, okul çalışmalarında süreklilik sergilemekte, akademik başarılar elde etmektedirler (Finn, 1989; Finn ve Zimmer, 2012; Voelkl, 1997). Öğrenciler okula ait hissettiklerinde ve değer verdiklerinde istenmedik deneyimler yaşadıklarında dahi bağlı kalabilmektedirler (Gladstone vd., 2022).

Gelişim Döngüsü. Katılım-Özdeşim Modeli'nde özdeşleşme ve katılım okulu bırakmayı anlamak için temel bileşenlerdir. Sunulan modelde okul bağlılığı sonucu için aidiyet ve okul hedeflerine değer verme, okul etkinliklerine katılım temel faktörlerdir. Öğrencilerin ilk olarak okula istekli veya aile, sınıf ortamındaki teşvik edicilerle katılım sağladığı varsayılmaktadır. Bu varsayımla başlayan ve özdeşleşmeyle sonuçlanan, özdeşleşme olduğu için sürekli katılımı sağlayan, katılım ve özdeşim arasında karşılıklı bir süreci ifade eden gelişim döngüsü tanımlanmaktadır (Finn, 1989).

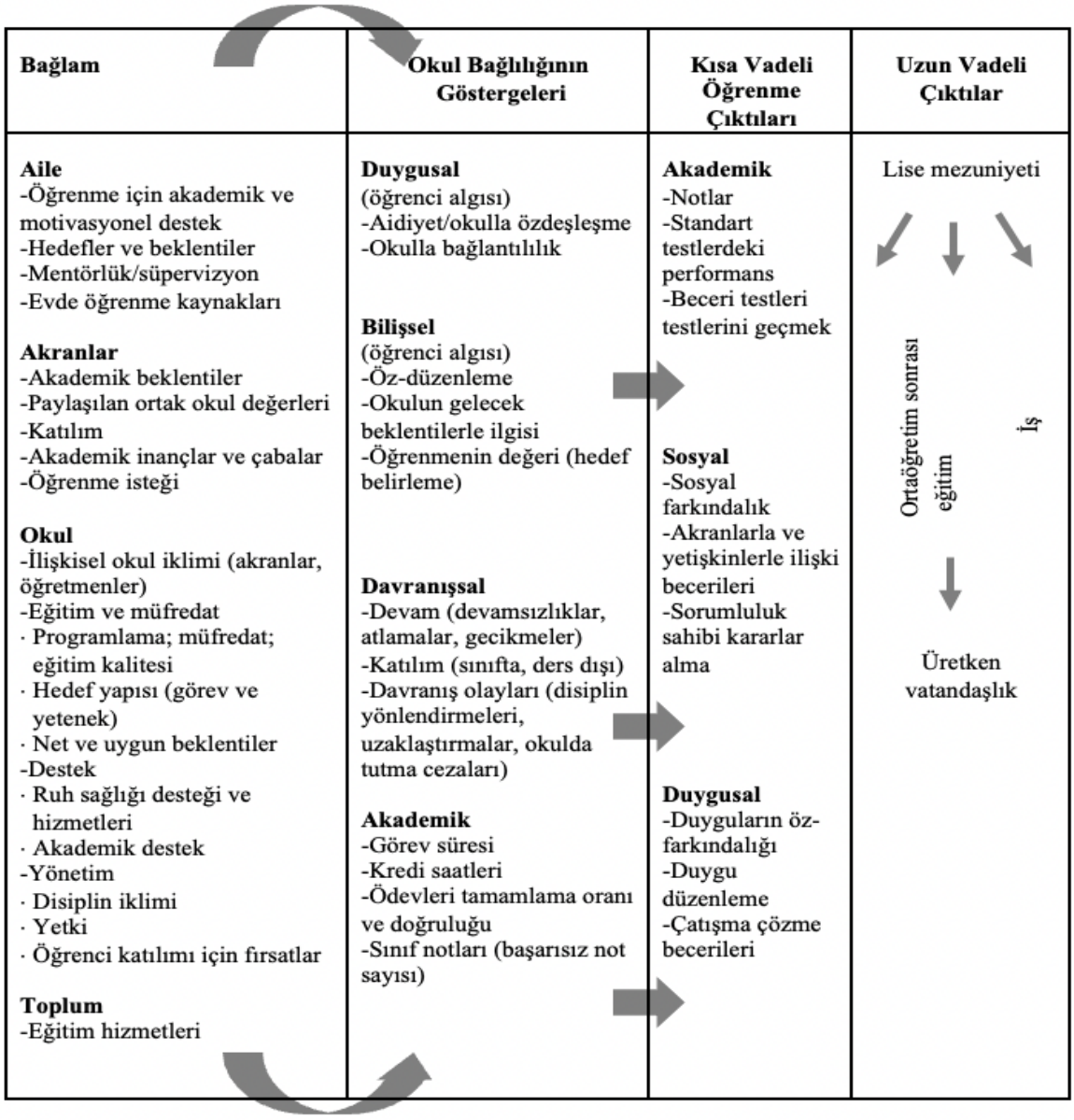
Gelişim döngüsü, çocuğun okula ev, sınıf bağlamlarından teşviklerle, gereklilikleri yerine getirmek için minimum yetenek düzeyine sahip olduğu birinci düzey katılım davranışıyla başlamaktadır. Başka bir ifade ile sürecin başlangıcı öğrencinin başarılı olması için koşulların karşılandığı olasılığıyla açıklanmaktadır (Finn, 1989, 1993). Öğrencilerin okula istekli bir şekilde, birinci düzey katılımla başladıkları düşünüldüğünde, başarı için ödüllerin bulunması onların aidiyet duygularının gelişimine yol açmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Sınıf düzeyi ilerledikçe ve özerklik arttıkça başarı

sınıf içinde ve dışında yükselerek çeşitli biçimlerde deneyimlenmektedir. Dolayısıyla öğrencinin okulla özdeşleşmesi artmakta ve beraberinde daha fazla katılımı pekiştirmektedir. Döngü kendi kendini güçlendiren bir yapıdadır. Bu bağlamda öğrenciler başarısızlık veya hayal kırıklığı yaşasa da varsayılan ideal koşullarda döngünün kesintiye uğramayacağı vurgulanmaktadır (Finn, 1989). Gelişimi bu modeli takip eden öğrencilerin okulla özdeşleştiği, okulla ilgili aktivitelere katıldığı dolayısıyla başarılı ve olumlu bir okul deneyimi yaşayacağı varsayılmaktadır. Tam aksine döngüye olumsuz biçimde başlayan öğrencilerin başarısızlık, okulu bırakma riski bulunmaktadır (Finn, 1989; Voelkl, 1997). Döngüye olumsuz biçimde başlayan öğrenciler için bağlamların önemli olduğu, ev yaşamında gerekli teşvikten yoksun öğrencilerin, öğretmenler tarafından desteklenebileceği belirtilmektedir. Aksi halde öğrenciler birinci düzey katılım davranışına direnç sergileyebileceği, ilerleyen süreçte okulun akademik değerlendirme düzeyleri arttıkça başarısızlık yaşayabileceği ve dolayısıyla okula bağlanma olasılığının da düşeceği; süreç liseye ilerlediğinde okuldan uzaklaşma riskinin artacağı varsayılmaktadır. Bu anlamda öğrenciyi ders dışı etkinliklere katılmaya teşvik etmek, okul ortamıyla düzenli biçimde temas halinde kalmasını sağlamak önemlidir (Finn, 1989, 1993; Voelkl, 1997).

Finn'in (1989) Katılım-Özdeşim Modeli okul bağlılığı literatüründe başlıca ekollerden biri ve diğer modellerin gelişmesinde bir temeldir. Sunduğu okul terki ve okul bağlılığı arasındaki gelişimsel süreç, okul bağlılığının kritik değişkenlerinin anlaşılması, geliştirilmesi, okul terkini önleme ve müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi açısından ufuk açıcı olarak tanımlanabilmektedir (Reschly ve Christenson, 2012). Nitekim model, okul bağlılığına ilişkin ilerleyen araştırmalarda duygusal ve davranışsal boyutların ayrı ayrı incelenmesine, okul bağlılığına ve terkine süreç temelli bakışın kazanılmasına, bağlamların okul bağlılığı geliştirmedeki önemine katkıda bulunmuştur. Literatürde güncel çalışmalardan biri olan Öğrenci Bağlılığı Kuramı'nda da bağlamların önemi ve okul bağlılığının çok boyutluluğu göze çarpmaktadır.

Öğrenci Bağlılığı Kuramı. Öğrenci Bağlılığı Kuramı, öğrencilerin bağlılık düzeylerini anlamanın yanı sıra öğrenci, öğrenme ortamı ve uyumu etkileyen faktörleri ve aralarındaki ilişkileri tanımlamak için bir sınıflandırmayı içermektedir. Kuram, Finn (1989), Connell ve Wellborn (1991) çalışmaları ve Check and Connect Müdahale Programı'nın uygulama sonuçlarına dayanarak geliştirilmiştir. Kurama göre okul

bağlılığı, akademik (görev süresi, notlar, ödev tamamlama), davranışsal (devam, sınıfta gönüllü katılım, ders dışı etkinliklere katılım) boyutlarla fiziksel göstergeleri, kendini düzenleme, çaba harcama, öğrenmeye değer verme, kişisel hedefler ve özerklik, özdeşleşme veya aidiyet duyguları, başkalarıyla (akran, öğretmen) ilişkiler gibi daha az gözlemlenebilir, daha içsel göstergeler ile bilişsel ve duygusal/psikolojik boyutları içermektedir. Okul bağlılığının boyutlarıyla birlikte çeşitli bağlamlardan etkilendiği ve dolayısıyla birçok sonuçla alakalı olduğu belirtilmektedir (Appleton vd., 2006; Reschly ve Christenson, 2012).



Şekil 1. Bağlam, Okul Bağlılığı ve Öğrenci Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Modeli.

Kaynak: Reschly ve Christenson, 2012, 10.

Şekil 1.'de okul bağlılığının dört boyutunu etkileyen bağlamsal faktörler ve sonuçlar yer almaktadır. Okul bağlılığının sonuç ve süreç olarak ele alındığı bu modelde, öğrenci bağlılığının bağlamsal etkiler (akran desteği, aile üyelerinin desteği, okuldaki öğretmenlerle ilişkiler, toplumda sağlanan eğitim hizmetleri vb.) ile akademik, sosyal ve duygusal alanlarda istendik öğrenme çıktıları arasında bir aracı olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Al-Alwan'ın (2014) yürüttüğü çalışmada çocuklarını takdir ederek ilgi gösteren, ev ödevlerine yardım eden ve izleme yapan, okulla ilgili konuşmalar yaparak teşvik sağlayan, okul etkinlikleriyle ilişkili olan ebeveynlerin öğrencilerin okul bağlılığına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn katılımının öğrencilerin okul bağlılıklarına ve dolaylı olarak akademik performanslarına pozitif biçimde etki ettiği belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin okul bağlılığının öğretmen ve akranlar tarafından destek sunulan, beklentilerin yüksek olduğu destekleyici sınıf ortamlarında yükseldiği şeklinde bulgular sunulmuştur (Marks, 2000).

Modele dönüldüğünde, olası çıktıların kısa ve uzun vadeli olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu anlamda kısa vadeli sonuçlar başarılı akademik notlar, sosyal beceriler ve ilişkiler, sorumluluk sahibi olarak karar verme, çatışma çözme ve duygu düzenleme becerileri; uzun vadeli sonuçlar ise lise mezuniyeti, eğitime devam etme, iş sahibi olma ve dolayısıyla üretken vatandaşlıkla açıklanmaktadır (Appleton vd., 2006; Reschly ve Christenson, 2012). Benzer biçimde Kahu (2013) okul bağlılığının kısa vadede akademik yaşamda başarı, sosyal yaşamda memnuniyet ve iyi oluş; uzun vadede akademik açıdan mesleki başarı, hayat boyu öğrenme, sosyal açıdan ise kişisel gelişim ve vatandaşlık sonuçlarından bahsetmiştir.

Kuramın dayandığı Connell ve Welborn (1991) tarafından sunulan Benlik Sistemi Süreçleri Modeli, bireylerin benlik sistemi süreçlerinin gelişimi, birey ve bağlam arasındaki etkileşim ile temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik, ilişki) karşılanma deneyimi ile açıklanmaktadır. Benlik sistemi, bireyin psikolojik ihtiyaçları açısından bağlam içerisinde deneyimlerini değerlendirme sürecidir. İhtiyaçların karşılanması, aile, okul gibi sosyal bağlamların yapının sağlanması (net beklentiler, tutarlı sonuç davranışları, yeterlik geribildirimleri), özerklik desteği (sunulan fırsatlar, kişisel hedefe yönelik harekete geçme veya davranış düzenlemelerine yardım) ve katılım (ilgi ve zaman ayırma, olumlu duygulara yol açma) yönleri ile bireyle etkileşimi halinde gerçekleşmektedir. Modelde, okul bağlılığı, bireysel ihtiyaçların bağlamlardan doyuma ulaşmasının çıktısı olan motivasyon sürecinin parçası olarak kavramsallaştırılabilmektedir (Fredricks, Parr, Amemiya, Wang ve Brauer, 2019).

Öğrenci Bağlılığı Kuramı'nın temelini oluşturan ve kuramın da desteklediği Check and Connect Müdahale Programı okulu bırakmayı önleme programı olarak geliştirilse de daha sonra öğrencinin okulla kurduğu bağların ve okulu tamamlamasının teşvikine yönelik gelişmiştir. Öğrenci bağlılığına ilişkin kavramsallaştırmanın doğasında öğrencilerin kendi çevreleri ve bağlılıkları ile ilgili bildirimde bulunabilmeleri; bakış açılarının müdahale seçimi, uygulama ve izlenmesinin ayrılmaz bir unsuru olduğu inancı yer almaktadır (Reschly ve Christenson, 2012, 2022). Check and Connect Müdahale Programı, okulda ve öğrenme sürecinde ilişki kurma, problem çözme ve sebat/süreklilik ile öğrencilerin başarısını ve bağlılığını geliştirmeye yönelik okul temelli bir mentörlük müdahalesidir. Müdahale programı (1) öğrenciler ve ailelerle birlikte çalışan mentör; (2) okulların topladığı verilere dayanarak öğrencilerin okula uyumu, devamı, davranışı ve eğitim açısından ilerleyişinin, başka bir deyişle okul bağlılıklarının düzenli kontrolü; (3) okuldan ayrılmaya ilişkin ilk riskler ortaya çıktığında öğrencinin okulla, öğrenme süreciyle bağının yeniden kurulması, sürdürülmesi için verilere dayalı zamanında müdahalelerin gerçekleşmesi, akademik, sosyal ve davranışsal yeterliliklerin desteklenmesi ve ailelerin ev-okul bağlantısını sağlamak için kolaylaştırıcı kaynaklarla, ailelerle işbirliği halinde çalışılması bileşenlerinden oluşmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012, 2022). Tüm bu bilgilere göre, Check & Connect Müdahale Programı'nın, kontrol kısmı bağlılık göstergelerini sistematik biçimde değerlendirme ve öğrenci okuldan uzaklaştığında değerlendirmelere bağlı müdahaleyi; bağlantı kısmı ise yüksek beklentilerde süreklilik, okulun önemiyle ilgili tutarlılık ile öğrencinin okul bağlılığının teşvik etme ve bu teşvikte aile, öğrenci ve okul ile olumlu ilişkilerin kurulmasını içermektedir (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004; Reschly ve Christenson, 2012).

Öğrenci Bağlılığı kuramı, Finn'in (1989) süreç yaklaşımının izlerini taşımakla birlikte, bağlamsal etkilere daha detaylı vurgular yaparak, okul bağlılığını öğrenci için hem süreç hem de sonuç hususunda ele almış; akademik bağlılık boyutunu literatüre kazandırmıştır. Check and Connect Müdahale Programı'nın ve Benlik Sistemi Süreçleri Modeli'nin yansımaları, gelişimsel bağlamlar (aile, akranlar, okul ve topluluk) ile öğrencilerin okul bağlılıkları ve gelişim süresince oluşan kısa ve uzun vadeli çıktılar arasındaki etkileşimde görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2022). Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin sunulan modellere bakıldığında bağlamların öğrencilerin okulla bağları üzerinde değişikliğe yol açtığı vurgulanmaktadır. Bu etkiden kaynaklı gelişen okul

bağlılığının uzun ve kısa vadeli sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bahsi geçen etkenler ve sonuçlara ilişkin araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir.

Okul Bağlılığının Sonuçları ve Etkileyen Faktörler

Okul bağlılığı bağlamsal ve bireysel öncüllere duyarlı, şekillendirilebilir yapısıyla koruyucu ve önleyici işleve sahiptir (Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003). Bu anlamda literatürde öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinin birçok bağlamsal ve bireysel değişkenle ilişkilendirildiği ve yüksek okul bağlılığının çeşitli çıktılara yol açtığı görülmektedir. Öğrenci Bağlılığı Kuramı'nda gelişen okul bağlılığının akademik çıktılar, sosyal ve duygusal beceriler, üretken vatandaşlık sonuçları (Reschly ve Christenson, 2012) düşünüldüğünde, okul bağlılığının eksikliğinin birey ve toplum nezdinde önemli olduğu ve çeşitli biçimlerde yansımalarının olacağı söylenebilmektedir (Caraway vd., 2003; Kahu, 2013).

Okul bağlılığı ergenlerin gelişim süreçlerinin olumlu biçimde ilerlemesine fayda sağlamaktadır. Akademik, sosyal ve duygusal bir yolculuk sunan okul ile oluşan bağları güçlü öğrencilerin, öğretmen ve akranlarıyla olumlu ilişkilere sahip oldukları, toplumsal beklentileri karşılayıcı davranışlarda bulunmaya istekli oldukları için riskli davranış sergileme olasılıkları düşüktür (Archambault vd., 2022; Hirschi, 1969; Wang ve Fredricks, 2014). Genel olarak yapılan çalışmalarda okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin şiddet, suçluluk, madde kullanımı veya satışı, riskli, anti-sosyal, zarar verebilecek cinsel davranışlar sergileme, silah kullanımı, intihar planı yapma olasılıklarının düşük olduğu görülmektedir (McNelly ve Falci, 2004; Griffiths vd., 2022; Khubchandani ve Price, 2018; Maddox ve Prinz, 2003; Sağlam ve İkiz, 2017; Şimşek ve Çöplü, 2018). Bond ve diğerleri (2007) bahsi geçen olumsuz davranışlarda okul bağlılığının koruyucu rolüne dikkat çekmiş, öğrencilerin iyilik hali sonuçları için okul bağlılığının önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Fredricks, Ye, Wang ve Brauer (2019) okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin olumlu davranışlara ve psikolojik uyuma sahip olduklarını belirtmektedir.

En temelde okul bağlılığının okul terkiyle olan ilişkisi literatürde kabul görmüştür (Allen ve Boyle, 2022; Fredricks vd., 2019). Bu kabul, okul bağlılığının okulu terk etme riski ve beraberinde getireceği problem davranışlarda önleyici ve koruyucu rolünü önemli kılmıştır. Çocukluk ve ergenlik döneminde okul bağlılığı yüksek olan bireylerin daha azimli ve başarılı olmaları, okulu bitirme, eğitime devam etme, meslek sahibi olma

olasılıkları düşünüldüğünde bireyin yetişkinliğe geçişi, eğitimsel ve mesleki açıdan olumlu yönelimi için okul bağlılığının koruyucu bir faktör olduğu ve olumlu gençlik gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilmektedir (Archambault vd., 2022; Griffiths vd., 2022). Bir diğer taraftan okul bağlılığının öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi sıklıkla vurgulanmaktadır (Henry, Knight ve Tronberry, 2011; Kahu, 2013). Okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişki literatürde çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir. Yüksek okul bağlılığının pozitif akademik çıktılar sağladığı görülmektedir (Aksoy, 2021; Fredricks vd., 2019; Klem ve Connell, 2004; Voelkl, 1997). Fredricks ve diğerleri (2019) okul bağlılığının akademik başarının kritik gerekliliklerini (beceri, yeterlilik, değerler) geliştirdiğini ve ergenlerin yetişkinliğe başarılı bir geçişine olanak sağladığını belirtmektedir. Birçok faktörün okul bağlılığı ile ilişkisinin iki yönlü olduğu söylenebilmektedir. Örneğin, olumlu akademik sonuçların okul bağlılığını geliştirdiği ve yüksek okul bağlılığının olumlu akademik çıktıları teşvik ettiği görülmektedir (Wang ve Degol, 2014; Kahu, 2013). Bu açıdan olası pozitif çıktıların sağlanmasında okul bağlılığını etkileyen öncülleri anlamak önemlidir.

Okul bağlılığı birbiriyle ilişkili olan boyutlarıyla bireysel ve çevresel faktörlere duyarlı bir yapıdır. Okul bağlılığının gelişiminde ve sürekliliğinde etkili olan bu faktörler kendi içlerinde de dinamik bir etkileşim içerisindedirler. Dolayısıyla bireysel ve çevresel faktörlerin bütününün okul bağlılığında etkili olduğu söylenebilmektedir (Caraway vd., 2003; Estell ve Perdue, 2013). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetinin, etnik kökeninin, yaşanan yerin, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, ebeveyn eğitim düzeyinin okul bağlılığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatürde kız öğrencilerin erkeklere göre (Arastaman, 2009; Estell ve Perdue, 2013; Ripski ve Gregory, 2009; Wang ve Eccles 2012); erkek öğrencilerin kızlara göre (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap, 2000; Dönmez ve Taylı, 2018; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018) okul bağlılıklarının yüksek olduğunu belirten çalışmalara rastlanmaktadır. Bir diğer taraftan zaman ilerledikçe, yaş ve sınıf düzeyinin artışı ile okul bağlılığının azaldığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Arastaman 2009; Maden Yılmaz, 2022; Marks 2000; Wang ve Eccles, 2012). Demirci, Usta, Yıldız ve Demirtaş (2020) okul yaşamı ilerledikçe özellikle de ortaöğretim kurumlarına geçişlerde okul bağlılığındaki değişikliğin öğrenci ihtiyaç ve yeterlilikleri ile okul çevresinin uyumu ve okulun sağladığı fırsatlar ile açıklamaktadır. Başka bir ifade ile ilköğretimden ortaöğretime geçişte okulun akademik ve sosyal bağlamlarının ergenlerin gelişimsel gereksinimleriyle daha az uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Wang ve Hofkens, 2019). Fullarton'un (2002) yürüttüğü çalışmada ise öğrenci düzeyinde cinsiyetin, ebeveynlerin

eğitim düzeyinin; sosyo-ekonomik durumlarının, öğrencilerin okul iklimi, yetenekleriyle ilgili benlik algılarının ve içsel motivasyonlarının okul bağlılığında değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul bağlılığına ilişkin önerilen yeni bir modelde öğrencilerin okulla bağlarını ve tükenmişliklerini etkileyen bileşenlerin tanımlandığı görülmektedir. Bu bileşenlerden taleplerin (demands) öğrencilerin okul bağlılığını olumsuz etkilediği ve okul tükenmişliğine katkıda bulunduğu; kaynakların (resources) ise tam tersi biçimde öğrencilerin öğrenmelerini ve okula bağlılıklarını geliştirdiği ve teşvik ettiği açıklanmıştır (Reschly ve Christenson, 2022; Salmela-Aro vd., 2022). Öğrenci düzeyinde öğrencilerin okula bağlılıklarını engelleyen faktörler bilişsel/öğrenme güçlükleri, zihinsel sağlık sorunları, zorlayıcı kişilik özellikleri olarak açıklanmaktadır. Bilişsel, duygusal/motivasyonel kaynaklar, kişisel özellikler ve sosyo-duygusal beceriler ise öğrencilerin okul bağlılıklarına katkıda bulunan, destekleyici öğrenci özellikleridir (Salmela-Aro vd., 2022). Sosyo-duygusal becerilerin okul bağlılığı ve okul tükenmişliği üzerindeki rolünü inceleyen, lise öğrencileriyle yapılan çalışmada yüksek merak, azim ve akademik canlılık düzeylerinin yüksek okul bağlılığı; düşük sosyal bağlılık ve aidiyet düzeylerinin ve yüksek yalnızlık düzeylerinin yüksek okul tükenmişliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2020). Bireysel güç ve nitelik olarak tanımlanan, öğrenci düzeyinde önemli olabilecek motivasyonel kavramlardan biri de azimdir (Duckworth vd., 2007; Salmela-Aro vd., 2022). Öğrencilerin azimli olması lise mezuniyeti ve akademik başarılarına katkı sağlayarak okul bağlılıklarını desteklemektedir (Clark ve Malecki, 2019). Azim ve davranışsal okul bağlılığını ele alan çalışmada pozitif yönde ilişkilerin saptandığı görülmektedir (Muenks, Wigfield, Yang ve O'Neal, 2017). Yapılan başka bir çalışmanın bulgularında öğrencilerin azim düzeyleri ile duygusal bağlılık arasında pozitif ilişki; bağlılığın tersi davranışsal ve duygusal hoşnutsuzluk arasında ise negatif ilişkinin varlığı görülmektedir (Datu vd., 2015). Motivasyonel kaynaklar açısından, yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip ve hedef yönelimli olan öğrencilerin yüksek okul bağlılıklarının ve akademik başarılarının gözlemlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Caraway vd., 2003). Bireysel düzeyde hem demografik hem de öznel birçok değişkenin okulla olan bağlarda farklılığa yol açtığı görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığına etkileri olan faktörler bireysel düzeyde olabileceği gibi sosyal, çevresel özelliklerle de ilgili olabilmektedir.

Reschly ve Christenson (2012) okul, aile ve akranların okul bağlılığının gelişiminde ve okul terkinin önlenmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Bu

bağlamlardan alınan sosyal destek, eğitime verilen değer ve beklentiler okul bağlılığında önemli değişikliklere yol açmaktadır. Wang ve Eccles (2012) çalışmalarında farklı sosyal destek kaynaklarının ergenlerin okul bağlılığı üzerinde farklı derecelerde önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada öğretmen ve akran sosyal desteğinin bilişsel ve duygusal okul bağlılığı üzerinde önemli bir rol oynadığı; aile sosyal desteğinin okul bağlılığının ders dışı etkinliklere katılma, okulla özdeşleşme ve öğrenmeye öznel değer verme bileşenlerini yordadığı; tüm bileşenleriyle ise pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile ve öğretmen desteğinin zamanla azalan okul bağlılığında koruyucu rolüne dikkat çekilmiştir.

Wang ve Degol (2014) öğrencilerin eğitim aldıkları atmosferin onların okula olan bağları ve başarıları üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Okulun bulunduğu konum, sınıf mevcutları, iç ve dış olanaklar öğrenme süreçlerine katkıda bulunarak bağlılığa etki eden faktörlerdendir. Okulun büyüklüğü gibi fiziki koşullar, okuldaki disiplin süreçlerinin tasarımı, ders dışı aktivitelere katılım fırsatlarının bulunması öğrencilerin okul bağlılığını okul düzeyinde etkileyebilecek faktörlerdendir (Bonny vd., 2000; Fredricks vd., 2004; Fredricks vd., 2016). Furlong ve diğerleri (2003) ise okulun fiziki koşullarının okul bağlılığı üzerinde değişken biçimde etkili olduğunu, büyük okullarda özel eğitim ve kurs fırsatlarının, küçük okullarda ise ait olma duygusunun olumlu faktör olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca olumlu sınıf içi öğrenme ortamı (destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkisi, sınıfta karşılıklı saygı ve iş birliği ile ders işlenmesi) da öğrencileri okula ait hissettirmekte ve okul bağlılıklarına katkıda bulunmaktadır.

Fredricks ve diğerleri (2016) öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla güçlü ilişkiler geliştirdiklerinde okul bağlılıklarını güçlü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenleri tarafından öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi, sınıfta değişik, ilginç ve anlamlı görevlerin verilmesi, öğretmenin yüksek beklentilerinin ve verdiği yanıtların net ve tutarlı olması, yapıcı geribildirimler ve güçlü rehberlik okul bağlılığını yükseltmektedir. Okul ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde oluşunun okul bağlılığına katkıda bulunduğu ve teşvik ettiği belirtilmektedir. Bu anlamda, özerkliğin desteklendiği, tartışmaların teşvik edildiği, performans ve ustalık hedeflerinin, öğretmen sosyal desteğinin olduğu okul özelliklerinin okul bağlılığının gelişimi ve sürekliliğinde önemli olduğu görülmektedir (Wang ve Degol, 2014; Wang ve Holcombe, 2010). Özellikle lise döneminde akranların sosyal güç olarak ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Lisede bağımsızlaşan öğrencilerin akranlarla etkileşimi daha önemli bir hal almakta ve akranlar sosyalleştirici bir faktör olarak okul bağlılığında etkili

olabilmektedirler (Maddox ve Prinz, 2003). Konold, Cornell, Shukla ve Huang (2016) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada yüksek disiplin yapısı, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrencilerin yüksek akademik beklentilerinden oluşan okul ikliminin yüksek düzeyde okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer biçimde Klem ve Connell (2004) okuldaki sosyal ilişkileri destekleyici, özellikle öğretmenleri net ve adil, ilgili, destekleyici ve yapılandırılmış öğrenme ortamı yaratan biçimde algılayan öğrencilerin yüksek okul bağlılığı bildirdiklerini belirtmektedir. Kalaycı ve Özdemir'in (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin okuldan, öğretmenlerden ve sınıf ortamı ile öğrenci ilişkilerinden memnuniyetlerinden oluşan algıladıkları okul yaşamı niteliğinin okul bağlılığı ile olumlu biçimde ilişkili olduğu bulgusu sunulmuştur. Ripski ve Gregory (2009) okulları hakkında olumsuz görüşlere sahip öğrencilerin derslere devam etme, zamanında gelme, ödevlerini tamamlama ve iş birliği sağlama olasılıklarının az olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda okul disiplin kuralları, okul personeli ve öğretmenler de dahil olmak üzere adil, güvenli, tutarlı bir uygulamanın önemine vurgu yapılmıştır. Aile, akran ve öğretmen desteğinin okul bağlılığı ile pozitif ilişkide olduğu bulgusuna ulaşan boylamsal çalışmada ebeveynleri daha destekleyici olan öğrencilerin okul bağlılığının yüksek olduğu, spesifik olarak ebeveyn desteğinin davranışsal bağlılığı duygusal bağlılıktan daha çok yordadığı; akran desteğinin duygusal okul bağlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Estell ve Perdue, 2013).

Öğrencilerin yaşamındaki ebeveyn ve öğretmen gibi önemli yetişkinlerle olan ilişkilerin okul bağlılıklarında etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, eğitimleri gibi demografik özelliklerin yanı sıra duygusal ve eğitim yönünden sundukları destek şekilleri, katılım ve izleme davranışları genel anlamda pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisi okul bağlılığına katkıda bulunmaktadır (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009; Salmela-Aro vd., 2022). Psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik, ilişkili olma) aile, okul gibi belirli bağlamlar tarafından karşılandığında, bağlılığın duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak kendini göstereceği söylenebilmektedir (Connell ve Welborn, 1991). Ebeveynlerin baskıcı tutumundan ziyade özellikle lise döneminde öğrencilere sunulan özerklik desteğinin okul bağlılığını teşvik ettiği söylenebilmektedir (Salmela-Aro vd., 2022). Duyarlı, destekleyici olan, kuralları açıkça belirten, çocuğun özerkliğine katkıda bulunan, akademik beklentileri yüksek olan ve bunları ileten ebeveynlere sahip öğrencilerin okulla bağlarının olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Woolley ve Bowen, 2007). Özerkliğin desteklenmesini de içeren demokratik ebeveyn tutumunun ergenlik döneminde akademik başarı da dahil olmak üzere okulla ilgili tutum

ve davranışlarda olumlu artışa sebep olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda yüksek eğitim hedefleri, okulla ilgili olumlu duygular, sınıf etkinliklerine daha fazla katılım, okul dışında verilen görevlere daha fazla zaman harcanması gibi okul bağlılığının göstergelerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Bempechat ve Shernoff, 2012; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992; Woolley ve Bowen, 2007). Steinberg ve diğerleri (1992) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bahsi geçen özerklik desteğini de içeren demokratik ebeveyn tutumunun öğrencilerin okul performansı ve bağlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrenciler açısından ebeveynlerinin kontrolüne karşı özerklik desteği algılamalarının okula uyumları, motivasyonları ve okula bağlılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilmektedir (Raftery vd., 2012).

Sunulan bilgiler ışığında lise döneminde riskli davranışların, okul terkinin, olumsuz öğrenci çıktılarının önlenmesi; akademik başarı, olumlu sosyal ilişkiler, okulu bitirme, eğitime devam etme veya iş bulma gibi olumlu öğrenci çıktılarının sağlanmasında öğrencilerin okul bağlılığının güçlü bir etken olduğunu göstermektedir. Okul bağlılığı olumlu sonuçlara yönelik süreç içinde geliştirici güç olsa da ayrıca sonuç olarak da ele alınmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin gelişimi için okul bağlılığı ile ilişkili ve etkili faktörleri anlamak önemlidir. Yukarıda bahsedilen araştırma bulgularından hareketle demografik ve öznel öğrenci özelliklerinin, okul özelliklerinin, sunulan olanakların, okuldaki akranlar ve öğretmenlerle ilişkilerin, aile yapısı, ebeveyn özellikleri ve tutumlarının okul bağlılığıyla ilişkili olduğu ve geliştirici güçler olabileceği görülmektedir. Devam eden alanyazın sunumunda bu çalışmada okul bağlılığı ile ilişkilerinin ele alınacağı ebeveyn özerklik desteği ve akademik azim kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara ve çalışma bulgularına yer verilmiştir.

Ebeveyn Özerklik Desteği

İnsan doğasını doğuştan gelişmeye ve psikolojik büyümeye eğilimli olarak varsayan kuramlardan biri Öz Belirleme Kuramı'dır. Kuramda bireyin motivasyonu ve kişilik bütünlüğünün temelinde yatan büyüme eğiliminin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile geliştiği savunulmaktadır (Ryan ve Deci, 2000b). Başka bir ifade ile bireyin sağlığı, gelişimi, kendini gerçekleştirmesi için ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Öz belirleme Kuramı'nda bireyin iyi oluşu ve kendini gerçekleştirmesi için üç temel psikolojik ihtiyacın doyumunun gerekliliği savunulmaktadır (Ryan ve Deci, 2020; Ryan

ve Solky, 1996). Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak tanımlanan temel psikolojik ihtiyaçlar, içsel motivasyon, içselleştirme, sosyal bütünleşmeye yönelik eğilimlerin temelinde yatmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). İçsel motivasyon, en temelde bireyin inisiyatifini, kendi ilgisine göre çabasını, ödül veya ceza gibi dıştan motive edicilerden ziyade kendi doğal biçimde doyumuyla faaliyette bulunmasını ifade etmektedir. Bu şekilde özerk motivasyona sahip bireyler amaçları doğrultusunda çaba göstererek hedeflerine ulaşma isteğindedirler (Ryan ve Deci, 2000a). İçselleştirme ise toplumsal değerleri ve yasakları bireyin benlik sistemiyle entegre etmesini içeren gelişimsel bir süreçtir. Genel anlamda organizmik bütünleşme sürecinin üç temel psikolojik ihtiyacın tatmini ile gerçekleşeceği belirtilmektedir (Grolnick, Deci, Ryan, 1997).

Temel psikolojik ihtiyaçların doyum düzeyi insan gelişimini, sağlığını, iyi oluşunu, motivasyonunu yansıtmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Bu ihtiyaçların karşılanmaması, doyumunun yoksunluğu büyüme, bütünleşme, motivasyon ve sağlıkta düşüşlere yol açmakta; zararlı etkileri gözlemlenebilmektedir (Ryan ve Deci, 2017; Ryan ve Solky, 1996). Üç ihtiyacın karşılanmasında çevrenin önemi yadsınamaz biçimde önemlidir. İçinde bulunulan bağlamlar, ilişkiler bu ihtiyaçların doyumunu destekleyebilmekte veya engelleyebilmektedirler. İhtiyaçların doyumunu engelleyen bağlamların motivasyon eksikliği, olumsuz duygular (Grolnick, 2003) gibi negatif işleyişe yol açmasının aksine destekleyen bağlamların bireyin büyüme ve bütünleşme eğilimini teşvik ettiği, bireyin daha özerk motivasyonla, kendi değerlerine göre hareket etmesini destekleyerek işlevselliğine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Ryan, 1995; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Solky, 1996).

Temel psikolojik ihtiyaçlardan ilişkili olma ihtiyacı, ait hissetmekle alakalıdır. Sosyal olarak bulunulan ortamın parçası gibi hissetme; çevredekiler tarafından ilgi alma ve önemli olduğunu algılama ilişkili olma ihtiyacını açıklamaktadır. Bireyler sosyal bağlamlarda önemli, sevilen hissettiklerinde; karşılıklı destekleyici ilişkide olduklarında aidiyet yaşamaktadır. Dolayısıyla sosyal ortama aidiyet, bağlılık; ilişkilerde etkileşimli biçimde saygı, sevgi ve ilginin iletilmesi ilişkili olma ihtiyacını desteklemektedir (Ryan ve Deci, 2017; Ryan ve Solky, 1996). Yeterlik, yaşamın çeşitli alanlarında etkili, usta ve yeterli hissetme ihtiyacını ifade etmektedir. Bireyin okul, insan ilişkileri, iş gibi çeşitli alanlarda ve deneyimlerde başarılı olacağına inanması, yetkin hissetmesi, etkin olması ve başa çıkabilmesi ile ilgilidir (Ryan ve Deci, 2017, 2020). Yeterlik ihtiyacı, etkili biçimde sergilenen eylemleri içermektedir. Örneğin, okul çalışmalarının zorluklarıyla baş edebileceğini hisseden öğrenciler yeterlidir (Niemiec ve Ryan, 2009). Zorluklarla baş

etmeye uygun, olumlu geribildirim ve gelişme fırsatları olan ortamlarda yeterlik ihtiyacı iyi biçimde karşılanmaktadır (Ryan ve Deci, 2020). Özerklik ihtiyacı, bireyin eylemlerini öz-düzenlemesidir. Diğer bir ifade ile bireyin kendi davranışlarını kabul etmesi, onaylaması ve davranışlarında özerk ve sorumlu olma duygusunu yaşamasına yönelik ihtiyacıdır. Bireyin kendi kaderini tayin etmiş hissetmesine yönelik temel insani eğilimini ifade eden özerklik ihtiyacının karşılanması, bireyin kendi değerleri ve ilgilerine uyumlu davranışlar gerçekleştirmesi, gerçekleştirdiği davranışlarının arkasında durması ile görülmektedir (Ryan ve Deci, 2017, 2020; Ryan ve Solky, 1996). Sosyal çevredeki ilişkilerde bireyin kendine uygun, özerk davranışlar sergilemesi desteklendiğinde, saygı duyulduğunda özerklik ve ilişkili olma ihtiyacı karşılanacaktır. Tam aksi biçimde dışsal ve içsel kontroller doyumu sekteye uğratabilmektedir (Ryan ve Solky, 1996). Örneğin, öğretmenlerin sıklıkla dış kontrol olarak ödül veya cezayı kullanması, sıklıkla denetleme yapması bir süre sonra öğrencilerin öğrenmeye olan isteklerini, ilgilerini kaybetmesine, kaygı ve sıkkınlık yaşamasına sebep olabilmektedir. Aksine öğrenciler derslerine gönüllü olarak zaman ayırdıklarında, isteyerek çaba harcadıklarında özerktirler (Niemiec ve Ryan, 2009). Grolnick ve diğerleri (1997) ev ve okul ortamının özellikle üç ihtiyacın tatmininde önemli olduğunu, ebeveynleri tarafından ihtiyaçlarının doyumu desteklenen çocukların öz düzenleme, uyum, okulda yeterlilik, başarılı akademik notlar gibi olumlu sonuçlar bildirdiğini belirtmiştir. Wang, Liu, Kee ve Chian'ın (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada üç temel psikolojik ihtiyaç tatmininin içsel yani özerk motivasyonu arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ihtiyaçların doyumunun özerk motivasyonun öğrenme sırasında zevk ve değerler alanlarını pozitif, baskı alanını ise negatif biçimde yordadığı sonucu belirtilmiştir. Gutierrez, Sancho, Galiana ve Tomas (2016) çalışmalarının bulguları doğrultusunda, öğrencilerin öğretmenlerinden özerklik desteği algılamasının onların üç temel psikolojik ihtiyacının tatminine olumlu katkı sağladığını raporlamıştır. Sonuçlara göre, ihtiyaçların doyumu öğrencilerin okul bağlılığı düzeyini arttırmaktadır. Yüksek okul bağlılığının temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve yüksek akademik performans arasında aracı etkisi gözlemlenmiştir. Özetle, organizmik bütünleşme sürecinin ideal işleyişi için içsel süreçlerle birlikte dışsal olarak, yani üç ihtiyacın doyumunun bireyin bulunduğu çevrelerce desteklenmesi elzemdir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren üç ihtiyacın doyumu ile ilgili destekleyici aile, okul, akran gibi bağlamlara sahip bireylerin birçok alanda daha fazla içsel motivasyona, başarıya, uyuma, davranışsal ve duygusal öz-düzenlemeye sahip olacakları söylenebilmektedir (Grolnick, 2003; Ryan, 1995).

Öz belirleme Kuramı kapsamında bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi ve engellenmesinde çevreye ilişkin kontrole karşı özerklik desteği, katılım ve yapı boyutları tanımlanmıştır (Grolnick, 2003; Grolnick ve Ryan, 1989). Bireyin yaşamında aile temel bağlam ve ilk sosyal destek kaynağı olarak yer almaktadır. Ebeveyn özerklik desteği, yapısı ve katılımı çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu ve kişisel gelişimlerini desteklemektedir (Grolnick ve Ryan, 1989; Ryan ve Deci, 2019). Bu boyutlardan yapı, ebeveynler tarafından çocuklarının davranışlarına yönelik açık ve tutarlı beklentiler, talimatlar ve kuralların belirtilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuklarının gelişim sürecine olan ilgisini ve dahil oluşunu açıklamakta, sosyal değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1989). Ebeveyn özerklik desteğine karşı kontrol, en temel şekliyle ebeveynlerin çocuğa davranışlarını başkalarının/ebeveynlerinin seçim ve değerlerine göre değil kendi isteklerine, değerlerine göre kendiliğinden başlattığını hissetmesine olanak sağlama derecesidir (Grolnick, 2003). Başka bir ifade ile ebeveyn özerklik desteği, çocuğun kendi kendine karar vermesine, değerlerini ve ilgi alanlarını belirlemesine, bunlara göre eylemler gerçekleştirmesine yönelik sunulan destek ve fırsatları içermektedir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Ebeveynlerin özerklik desteği sağlamasının tam tersi psikolojik kontrol uygulamalarıdır. Dolayısıyla çocukların ebeveynlerinden algıladığı özerklik desteği ile ebeveynlerinden algıladığı psikolojik kontrol arasında iki zıt kutbu anımsatan negatif bir ilişki bulunmaktadır (Mageau vd., 2015). Ebeveyn psikolojik kontrolü, dışsal olarak ebeveynin çocuğun davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol etmeye yönelik yaklaşımıdır. Bu kontrol, çocuğun davranışlarını öz düzenlemesinden, kendi bakış açısına göre seçmesinden mahrum kalarak ebeveynin bu alanları yönetmesini içermektedir (Steinberg ve Silk, 2002).

Ebeveynler, çocuğun duygularını, düşüncelerini anlayarak, onun bakış açısına empatik yaklaşmakla, inisiyatif alarak başlattığı eylemlerini teşvik edip ve fırsatlar sunmakla özerklik desteği sağlamaktadır. Bunun aksine ebeveynlerin kararına göre oluşan amaçlara doğru çocuğun yönlendirilmesi, çocuğun kendi sorunları çözme becerisi geliştirmesinden ziyade ebeveynlerinin problem çözmesi, çocuğun bakış açısının önemsenmemesi ebeveynlerin psikolojik kontrolünü göstermektedir (Grolnick, 2009; Raftery vd., 2012; Soenens vd., 2007). Soenens ve Vansteenkiste (2010) manipülatif, var olan veya sunulan ayrıcalıkların geri alınması yönünde tehditler, koşullu sevgi ve ilgi, çocukta oluşan suçluluk duyguları ile psikolojik kontrolü açıklamış ve bu yaklaşımın çocukta psikososyal uyumsuzluk yaratacağını vurgulamıştır. Ebeveynler çocuğu merkeze

alan bir tutum sergilendiğinde, kısıtlamalarla ilgili anlamlı gerekçeleri çocuğa ilettiklerinde, onun perspektifini kabul ettiklerinde özerklik desteği sunarak onları kendileri olma yolunda teşvik etmektedir. Oslu'nun (2020) 15-17 yaş aralığındaki ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada algılanan ebeveyn özerklik desteği ve psikolojik kontrol ile gelişimsel sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ergenin ebeveynlerinden algıladığı özerklik desteğinin yalnızlık ve saldırgan davranışlar ile negatif; olumlu sosyal davranışlar ve sosyal problem çözme becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün ise tam tersi biçimde olumlu sosyal davranışlar ve sosyal problem çözme becerileri ile negatif; yalnızlık ve saldırgan davranışlar ile pozitif şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yürütülen meta analiz çalışmasında ebeveyn özerklik desteğinin psikolojik sağlık, algılanan yeterlilik, okula yönelik olumlu tutum, bağlılık, akademik başarı ve içsel motivasyon gibi işlevsel gelişimin önemli sonuçlarıyla olumlu biçimde ilişkili olduğu bildirilmiştir (Vasquez vd., 2015). Özetle, ebeveyn özerklik desteğinin çocuğun iyi oluşuna katkı sağladığı, okul ve diğer alanlarda kendini işlevsel olarak deneyimlemesini, özerk olarak görmesini desteklediği; ebeveyn psikolojik kontrolünün ise bu deneyimleri engellediği söylenebilmektedir (Grolnick, 2009). Anne ve babaların sağladıkları özerklik desteği, çocukların içsel motivasyon ve içselleştirmelerine, gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Joussemet vd., 2008).

Bireyin özerklik ihtiyacı gelişimsel açıdan incelendiğinde ebeveynlerin etkisi bebeklikten itibaren yaşam boyu önemlidir (Ryan ve Solky, 1989). Özellikle ergenlik döneminin gelişimsel açıdan birçok geçişi barındırdığı düşünüldüğünde, ebeveyn-ergen ilişkisinde yeni bir dengenin oluşumu gözlemlenmektedir. Bu ilişkide özerkliğin gelişimi, bağların kopması veya bağımsızlaşmaktan ziyade ergenin kimlik kazanmasını, kendi kendini başlatma sürecini ifade etmektedir. Ergenlik döneminde ebeveynlerin özerklik desteği ve daha önceki gelişim dönemlerinden edindikleri kontrol becerileri arasında denge kurması esastır (Steinberg ve Silk, 2002; Vural Yüzbaşı ve Yılmaz, 2022). Aile içerisinde daha belirgin olmaya başlayan ergen davranışları, düşünceleri ve kararları anlaşmazlık oluşsa dahi saygı ile karşılandığında ve ergenlerin kendi fikirlerini ifade etmeleri desteklendiğinde; onlara yaşam hedeflerini belirleme konusunda fırsatlar sunularak keşiflerine katkıda bulunulduğunda özerklik desteği sağlanmaktadır (Grolnick, 2003; Steinberg ve Silk, 2002). Üç ülkede ergen örneklemiyle gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn özerklik desteğinin yaşam hedefleriyle ilişkisi incelenmiştir. Bulgular, ebeveynlerinden özerklik desteği algılayan ergenlerin içsel yaşam hedeflerini daha fazla

onayladıkları ve bu yolla daha yüksek düzeyde iyi oluş bildirdiklerini göstermiştir (Lekes, Gingras, Philippe, Koestner ve Fang, 2010). İyi oluşla anne özerklik desteğinin pozitif biçimde ilişkili olduğu başka bir çalışmada, annelerinden özerklik desteği algılayan ergenlerin depresif belirtilerinde azalma ve benlik saygısında artış olduğu gözlemlenmiştir (Brenning, Soenens, Van Petegem ve Vansteenkiste, 2015). Chirkov ve Ryan'ın (2001) yaptığı çalışmada ise ebeveyn ve öğretmen özerklik desteğinin ergenlerin iyi oluşu ve yüksek okul motivasyonu ile olumlu biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ergenlik döneminin beraberinde getirdiği değişimler, ebeveyn-ergen iletişiminde özerkleşmenin varlığı dikkate alındığında bu dönemde ergenin öznel iyi olma haliyle birlikte ebeveyn özerklik desteğinin okuldaki yansımaları da ilgi çekicidir.

Ergenin özerklik ihtiyacı ve öz-düzenleme, özerkleşme beklentisi ilköğretimden ortaöğretime geçişte yoğunluk kazanmaktadır. Akademik açıdan ebeveynlerin çocuğa güvenerek onun kendi kendini düzenlemesine, bireysel seçimlerine yönelik teşviki önemlidir. Ebeveynlerin eğitim faaliyetlerini takip ederek çocuğun akademik ihtiyaçlarına yönelik fırsatlar veya seçenekler sunması, yardım etmesi okul bağlamında çocuğa özerklik desteği sağlamaktadır (Steinberg vd., 1992; Steinberg ve Silk, 2002). Soenens ve Vansteenkiste (2005) tarafından lise öğrencileriyle yürütülen çalışmada algılanan özerklik desteği ile yaşamın okul, sosyal yeterlilik ve iş arama alanları ve ergenlik dönemi sonuçları arasında ilişkiler araştırılmıştır. Bulgulara bakıldığında, ebeveyn özerklik desteğinin öğrencilerin üç yaşam alanında da öz belirlenimleri (kendi kaderini tayin etme) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Daha detaylı incelendiğinde, özerkliği destekleyen ebeveynliğin, özellikle anneden algılanan özerklik desteğinin öğrencinin öz belirlenimi üzerinden sosyal yeterlik, okul yeterliği ve not ortalaması ile ilişkili olduğu görülmektedir. Froiland (2011) özerk motivasyonun ve okula yönelik olumlu tutumun gelişiminde ebeveyn özerklik desteğinin önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Ryan ve Deci (2020) ev ve okul ortamında, ders sürecinde öğrencilerin bilhassa özerkliğinin desteklenmesinin içsel motivasyonda, yani ilgi ve zevklere dayalı, meraklı ve coşkulu biçimde sergilenen eylemlerde artışa sebep olduğunu ve yüksek okul bağlılığı, başarılı akademik sonuçlar gibi çıktılar sağladığını bildirmiştir. Anne ve babalar okulla ilgili görevlerde dışsal ödül ve ceza sistemini kullanmak, çocuğu istemediği bir davranışı sergilemesi için tehdit etmek yerine çocuğu anlamaya yönelik dinlediğinde, onun görevleri anlamlandırmasına yardımcı olduğunda, ilgi çekici tarafları teşvik ettiğinde onların eğitim açısından gelişimlerine özerklik desteği sağlayarak katkıda bulunmaktadır (Froiland, 2013). Özerkliği destekleyen ebeveynliğin, çocukların daha

fazla sınıf yeterliliği, akademik başarı ve okul uyumuyla ilişkili olduğu görülmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989). Anne ve babaların psikolojik kontrolü ergenler üzerinde problem davranışlara, okulda, akademik alanda sorunlara ve sosyal yönden işlevsizliğe yol açmaktadır (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Genel anlamda yapılan çalışmalar ebeveynlerin çocuğun yaşamında, okul çağında önemini göstermektedir. Öğrencilerin okulla olumlu bağlar kurarak, bir amaç doğrultusunda ilerlemesinde, başarılı çıktılar sağlamasında ebeveyn özerklik desteği teşvik edicidir. Buradan hareketle ebeveynlerin özerklik desteği sağlamasının çocukları öz-düzenleme ve yeterlik gerektiren eğitim ortamlarına hazırladığı söylenebilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1989).

Ebeveynlerin sağladığı özerklik desteği, çocukların kendi ilgileri, değerleri ve amaçlarının farkında, gelişim görevlerine uygun kararlar verebilmelerini, davranışlarını kendi kararlarına dayandırmalarını teşvik etmektedir. Ebeveyn özerklik desteği genel iyi oluşla beraber tüm eğitim yaşamı boyunca geçişlerde iyi olma halini desteklemektedir (Duineveld vd., 2017). Ryan ve Deci'nin (2009) özerklik desteği sunan ve psikolojik kontrol edici bağlamların öğrenciler üzerinde etkilerini tartıştığı çalışmada, özerklik desteğinin ihtiyaçların tatminine yol açarak motivasyonu geliştirdiğini, okulla bağları güçlendirdiğini ve okul başarısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Zhou ve diğerlerinin (2019) okul bağlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları ele aldığı çalışmalarında öğrencilerin özerklik ihtiyacının doyumunda en önemli etkinin ebeveynlerden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun devamında özerklik ihtiyacı doyuma ulaşan öğrencilerin içsel motivasyon, okul bağlılığı düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öte yandan psikolojik kontrol edici bağlamların ise akademik başarısızlık ve okul terkine katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Başka bir ifade ile psikolojik olarak kontrol edici, baskıcı olan yetişkinler öğrencinin okula yabancılaşma döngüsünü derinleştirerek okulla olan bağlarının düzeyini azaltmaktadır (Ryan ve Deci, 2009). Vallerand ve diğerleri (1997) lise öğrencileri ile motivasyonel okul terki modelini sınadığı çalışmasında, öğretmen, okul yönetimi ve ebeveynleri içeren sosyal destek kaynaklarından daha düşük düzeyde özerklik desteği algılayan öğrencilerin, daha düşük düzeyde özerk motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle düşük düzeyde özerk motivasyonun öğrencilerin bir yıl sonra lise terkini öngördüğü bulgusu bildirilmiştir. Ricard ve Pelletier (2016) öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmininde ebeveyn ve öğretmenlerinden algıladıkları desteğin ve karşılıklı arkadaşlıklarının onların akademik motivasyonunu pozitif biçimde yordadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca ebeveynlerden algılanan temel psikolojik

ihtiyaçlara yönelik destek ve karşılıklı arkadaşlıklar öğrencilerin lise terkinin negatif yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Connell ve Welborn (1991) öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının aile, okul gibi sosyal bağlamlardan yapı, katılım ve özerklik desteği yoluyla doyuma ulaşarak bireyin motivasyonunu ve dolayısıyla okulla bağlarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Raftery ve diğerleri (2012) de öğrencilerin ev ortamından algıladığı özerklik ve kontrol edilme duygularının onların motivasyonu ve dolaylı olarak okul bağlılığı için önemli olduğunu belirtmiştir. Stiller ve Ryan'ın (1992) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmen ve ebeveynlerden algılanan özerklik desteği ve katılımın öğrencilerin olumlu başa çıkma, kontrol anlayışı, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile pozitif ilişkileri gözlemlenmiş, bu değişkenler üzerinde yordayıcı etkiler bildirilmiştir. Maden Yılmaz'ın (2022) ana babalık davranışları ve okul bağlılığını lise örneklemiyle ele aldığı çalışmasında, anne ve babadan algılanan özerklik desteği davranışının öğrencilerin okul bağlılığı ile pozitif biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır. Jiang, Fan, Zhang ve Li (2022) bu bulgulara paralel olacak biçimde mesleki ortaöğretim kurumunda eğitim alan öğrencilerle yaptığı çalışmada ebeveyn özerkliği desteği ile akademik bağlılık arasında olumlu ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu ilişkide kariyer uyumluluğu ve kariyer kararı verme öz yeterliliğinin aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Sunulan alanyazın ışığında ebeveynlerin çocuklarının genel yaşamında ve spesifik olarak okul çağındaki gelişiminde önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Özellikle liselerde ergenlik çağında öğrencilerin değişen ihtiyaçları doğrultusunda ebeveynlerin sağladığı özerklik desteğinin iyi oluş, öz-düzenleme, içsel motivasyon ve okul bağlılığı gibi birçok olumlu çıktıyla ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin eğitim hayatının önemli belirleyicilerinden olan okul bağlılığı ile ebeveynlerinden algıladıkları özerklik desteği arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Akademik Azim

Yaşamın her alanında bireylerin zekâ gibi bilişsel yetenek açısından başarılar elde ettikleri görülse de aynı zekâ düzeyine sahip kişilerin birbirinden farklılaşması merak konusudur. Bu farklılaşma, başarıda etkili olan faktörler alana göre yaratıcılık, dış görünüş, duygusal zekâ, özgüven gibi olumlu nitelikler açısından olabilmektedir. Nitelikler alanlara göre değişiklik gösterse de başarıda önemli olan kişisel özelliklerden biri azimdir (Christopoulou, Lakioti, Pezirkianidis, Karakasidou, Stalikas, 2018;

Duckworth vd., 2007). Azim, alan fark etmeksizin zorluklara karşı çabayı barındıran bir performans karakter gücü olarak da nitelendirilmektedir (Soutter ve Seider, 2013). Duckworth ve diğerleri (2007) literatürde azim kavramının önemine vurgu yaparak azmi, uzun vadeli hedefler için tutku ve sonuna kadar direnme, çaba gösterme olarak tanımlamaktadır. Zorluklara, başarısızlıklara rağmen çaba ve ilgiyi sürdürerek çalışmak, uzun süreli gayret göstermek azmi açıklamaktadır. Duckworth ve Gross (2014) azimli bireylerin başarıya giden yolda alternatifler üreterek, dayanıklılık sergilediğini ve istekli biçimde çaba gösterdiğini belirtmektedir. Hedeflerini gerçekleştirme yolunda azimli bireylerin başarıya maraton olarak yaklaştıkları; yaşanan hayal kırıklıkları, sıkıntılara meydan okuyarak rotalarını korudukları ve sürekli gayret sarf ettikleri söylenebilmektedir (Duckworth vd., 2007; Nelson, 2016). Duckworth ve arkadaşlarının (2007) azmin biçok alanda başarı için zekâ düzeyinden daha önemli bir etken olduğu şeklinde varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar, azim düzeyleri yüksek lisans öğrencilerinin akranlarına göre daha iyi başarı performansı sergiledikleri; azimli askerlerin Askeri Akademinin yaz eğitimini tamamlama olasılıklarının yüksek olduğu; çocukların katıldığı bir yarışmada akranlarına göre daha azimli finalist çocukların daha yüksek performans sergilediği, finale katılma olasılıklarının daha fazla olduğu şeklinde bulgularla desteklenmiştir. Yapılan çalışmalardan, bulgulardan ve ortaya çıkan varsayımlardan hareketle azmin yapısının daha detaylı anlaşılması literatürde önem kazanmıştır.

Azim, ilgilerin tutarlılığı (consistency of interest) ve sonunda kadar direnme/çaba gösterme/çabada sebat (perseverance of effort) olacak şekilde iki hiyerarşik yapıdan oluşmaktadır (Duckworth vd., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009). Boyutlardan kısaca dayanıklılık/süreklilik (persistence) ve tutarlılık (consistency) olarak da bahsedilebilmektedir (Credé, Tynan ve Harms, 2017). Bireylerin genellikle bir işte veya hedefte ustalaşma yolunda aksiliklerle karşılaştıkları düşünüldüğünde devam etmeleri ve süreklilik sağlayarak sonuna kadar çaba harcamaları dayanıklılık/sonuna kadar çaba gösterme; hedeflerinden vazgeçmeden uzun süreler boyunca istikrar sergilemeleri, hedeflerini sürdürme eğilimleri ise tutarlılık/ilgilerin tutarlılığı boyutu şeklinde tanımlanmakta ve her iki boyutun da başarıya katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Credé vd., 2017; Steinmayr vd., 2018). Perez (2015) ise kişilik özelliği olarak azmin ilgi yönünü bireyin anlık zevklerden ziyade, anlam yüklediği uzun vadeli hedefine odaklanması; çaba yönünü zorluklara meydan okuyarak hedefin peşinden gitmesi ve çabasını sürdürmesi olarak açıklamaktadır. Yani azim, uzun vadeli anlamlı, ilgi duyulan hedefe ilerleme yolunda karşılaşılan zorluklarda tutarlılık ve dayanıklılık sergileyerek çabayı sürdürmeyi

içermektedir. Azmi genel ve boyutlarının ayrı ayrı olacak şekilde başarıyı açıklama veya başarıyla ilişkili olma noktasında karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu anlamda yapılan iki meta analiz çalışmasına bakıldığında sonuna kadar çaba gösterme boyutunun ilgilerin tutarlılığı boyutundan daha yüksek düzeyde akademik başarıyla ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Credé vd., 2017; Lam ve Zhou, 2019). Azmin gerek akademik ve gerekse de akademik olmayan sonuçlar üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu araştırmalar da görülmektedir. Öz düzenleyici stratejiler, akademik uyum, aidiyet duygusu, üniversite memnuniyeti, akademik başarısı, anadal ve kariyer değişimi gibi değişkenlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında sonuna kadar çaba gösterme boyutunun ilgilerin tutarlılığı boyutuna göre daha güçlü bir değişikliğe yol açtığı görülmektedir (Bowman, Hill, Denson ve Bronkema, 2015; Wolters ve Hussain, 2014). Yeni bir kavram olarak dikkat çeken azim, içerdiği hiyerarşik yapı ile öne çıkmaktadır. Alanyazında azmin çeşitli kavramlarla benzerlik açısından tartışıldığı ve farklılıklarının vurgulandığı görülmektedir.

Duckworth ve diğerleri (2007) azmin öz denetim ve kişilik kuramı kapsamında sorumluluk kavramları ile benzer biçimlerde ele alınsa da farklılıklar olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre öz denetim ve azim kavramlarının her ikisi de hedeflere bağlılığı içermekle birlikte; azmin zorlayıcı koşullara rağmen uzun süreli hedefe ulaşma yapısının öz denetimin kısa süreli düzenlemelerle hedefe ulaşma yapısından farklılaştığı görülmektedir (Duckworth ve Gross, 2014). Kişilik özelliği olan sorumluluk ve azim başarı için gerekli olarak benzerlik gösterseler de azim, var olan veya verilen görevin ötesine geçerek belirlenmiş hedefi çaba ve ilgiyle yıllarca sürdürme ile uzun vadeli dayanıklılık yapısıyla farklılaşmaktadır (Duckworth vd., 2007; Duckworth and Quinn 2009). Duckworth ve Quinn (2009) azmin başarı ihtiyacıyla da ilişkili olduğunu; fakat bireyin geribildirim alamasa dahi amacından vazgeçmemesi ve çaba göstermesi ile farklılaştığını belirtmektedir. Bahsi geçen kavramlarla azmin ilişkili olduğu, örtüştüğü noktalar bulunmaktadır. Azmin yapısı ilgilerin tutarlılığı, tutarlı hedefler belirleme, arzu ve çabayı uzun vadeli biçimde sürdürme, dayanıklılık ve adanmayı içererek farklılık gösterse de ayrımlaşma noktasında araştırmalarla yapının netleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Christopoulou vd., 2018; Duckworth vd., 2007; Eskreis-Winkler, Duckworth, Shulman ve Beal, 2014).

Bireyin durmaksızın çabasını ve çalışmasını gerektiren uzun süreli amaçlara ulaşma eğilimi olan azim, bir kişilik özelliği olarak çeşitli eğitim, iş ve iş dışı alanlarda başarıyı öngörmektedir (Von Culin, Tsukayama ve Duckworth, 2014). Eskreis-Winkler

ve diğerleri (2014) azim kavramını yaşamın farklı alanlarında (askerlik, işyeri satışları, lise ve evlilik) inceledikleri çalışmalarında azimli bireylerin zorlu orduya seçilme kursundan gönüllü olarak ayrılma olasılıklarının düşük olduğu; azimli satış temsilcilerinin işe devam, uzun süre kalma olasılıklarının yüksek olduğu; azimli erkeklerin evli olma olasılığının ayrılmış veya boşanmış olma olasılıklarından daha yüksek olduğu ve azimli lise öğrencilerinin bir yıl sonra mezun olma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Wolters ve Hussain'in (2014) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada azim ve öz düzenleyici öğrenme arasında ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada azmin her iki boyutunun zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerini pozitif, ertelemeyi ise negatif yönde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca azmin çabada sebat boyutunun öğrencilerin öz-yeterliliklerini, değerlerini, bilişsel, motivasyonel ve üst bilişsel stratejilerini, akademik başarılarını pozitif yönde açıkladığı sonucu bildirilmiştir. Hemşirelik lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada azim ile öğrenci kurs bağlılığının (beceriler, duygular, katılım, performans) ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmada azmin öğrenci bağlılığının her boyutu için önemli bir açıklayıcı olduğu belirtilmiştir. Daha azimli hemşirelik öğrencilerinin her alt boyut için daha fazla bağlılık sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Robinson, 2015). Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada azmin, bağlılık ve akademik üretkenlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Azmin ilgilerin tutarlılığı boyutunun bağlılığı, çabada sebat boyunun ise akademik üretkenliği yordadığı bulgusu sunulmuştur (Hodge vd., 2017). Azim kavramı akademik ve akademik olmayan birçok değişkenle ilişkilendirilmektedir. Özellikle eğitim alanında olası olumlu çıktılar sağlaması açısından ilgi çekici olduğu söylenebilmektedir.

Alanyazında azim kavramının sıklıkla yetişkin örnekleminde çalışıldığı üzerine eleştiriler görülmektedir. Bu anlamda özellikle ergenlik döneminde azim araştırmalarına ihtiyaç vardır. Ergenlik dönemindeki bireylerin azim düzeyleri onların eğitimsel, sosyal, kişisel gelişimleri ve olası olumlu çıktılar açısından işlevsel olarak görülmektedir (Clark, Dorio, Eldridge, Malecki ve Demaray, 2019; West vd., 2016). Yapılan meta analiz çalışmasında azmin akademik başarı sonucu ile sıklıkla ilişkilendirildiği belirtilmiş ve incelemeler sonucunda azmin akademik başarı ile pozitif ilişkisi rapor edilmiştir (Credé vd., 2017). Steinmayr ve diğerlerinin (2018) 11.sınıf ve 8. ve 9. sınıf öğrencilerle yürüttüğü iki çalışmada azmin çabada sebat ve ilgilerin tutarlılığı boyutlarının öğrencilerin genel not ortalaması ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgilerin tutarlılığı boyutunun sorumluluk ve davranışsal okul bağlılığı ile zayıf; çabada sebat

boyutunun okul bağlılığının tüm boyutları ile zayıf ve orta düzeyde, sorumluluk, öz yeterlik ve ilgi ile orta ve güçlü düzeyde ilişkileri olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada azmin özellikle çabada sebat boyutunun tüm başarı ölçütleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Lam ve Zhou (2019) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında azmin her iki boyutunun akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiş; çabada sebat boyutunun ilgilerin tutarlılığına göre daha fazla akademik başarıyı açıkladığı araştırmalarca saptanmıştır. Eğitim açısından azmin rolünün incelendiği çalışmada, akademik başarı, okulda tutma (retention) gibi olumlu eğitim çıktılarıyla azmin ilişkili olduğu görülmüştür (Christopoulou vd., 2018).

Literatürde azim kavramını değerlendiren çalışmalarda genel ölçümlerin eleştirildiği görülmektedir. Bireylerin hedeflerine göre çaba harcama ve ilgili olma olasılığı da bir diğer eleştiri olarak azmin alana özgü ölçülmesi varsayımını ortaya çıkarmaktadır. Bu eleştirilerden hareketle eğitim alanında öğrencilerin önceliğinin akademik hedeflere ulaşmak olduğu düşünülerek genel azmin okul bağlamına yansımasından akademik azim kavramı geliştirilmiştir (Maravillas, 2020). Eğitim alanında sergilenen kararlılığı, dayanıklılığı ve zorlayıcı uzun vadeli hedeflerin peşinde odaklanma becerisini ifade eden akademik azim, bireysel özellik olarak açıklanmaktadır. Kararlılık, uzun vadeli hedeflere olan bağlılığı; dayanıklılık olası aksiliklere rağmen çaba harcamayı ve hedefi takip etmeyi; odaklanma ise öncelik olarak akademik hedeflere ulaşmayı içererek genel azmin iki hiyerarşik boyutu ile kısmen örtüşmektedir (Clark ve Malecki, 2019). Siddoway (2014) sınavlar, ev ödevi, düzenli derse katılım gibi akademik görevlerde sonuna kadar çaba göstermeye istekli olan; öğretmen, akran ilgisi veya desteğinin, çevresel koşulların olumsuz olduğunda dahi pes etmeyen öğrencilerde akademik azmin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik hayatlarında birçok öznel ve çevresel faktörler etkili olabilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin ilgi ve çabalarının çeliştiği durumlar artabilmekte, zorluklar ve aksilikler ortaya çıkmaktadır (Maravillas, 2020). Örneğin, başarısızlıktan korkan akranlarına göre azimli öğrenciler pes etmemekte, hedeflerine bağlı biçimde sorumluluk alarak, disiplinli şekilde yükümlülüklerini yerine getirebilmektedirler (Siddoway, 2014). Buradan hareketle öğrencilerin akademik azimlerini ölçmek ve değerlendirmek onların karşılaşacağı zorluklarla başa çıkmasında destek sağlanması, hedeflerine olan motivasyon, arzu ve tutkularını geliştirilmesi, çaba harcamalarının teşvik edilmesi açısından önlem ve müdahale çalışmalarının yürütülmesi için önemlidir (Clark, 2017; Clark ve Malecki, 2019; Maravillas, 2020). Azim,

öğrencilerin akademik başarısı, lise sonrası eğitimi tamamlamaları ve sebat sergilemeleri, yaşam sonuçları ile ilgili bir yapıdır. Okulda yürütülen bir çalışmada 4.sınıftan 8.sınıfa kadar öğrencilerin devamlılık, davranış ve test puanları kazanımlarıyla azmin pozitif şekilde ilişkili olduğu görülmektedir (West vd., 2016). Benzer biçimde Tang, Upadyaya ve Salmela-Aro (2021) çalışmasında yüksek düzeyde azimli ergenlerin lise tükenmişliği yaşadıklarında bildirdikleri depresif semptomlarında azalma olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin azim düzeylerinin onları okul tükenmişliği riskinden koruduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Clark ve Malecki (2019) azmin öğrencilerin akademik öz-yeterlilik, okul doyumu, okul memnuniyeti ve akademik başarısı ile ilişkili bir yapı olarak azimli öğrencilerin olumlu okul deneyimleri olduğunu belirtmektedir. Azmin lise mezuniyeti, akademik başarı ve bağlılık gibi çeşitli olumlu sonuçları beraberinde getirebileceği söylenebilmektedir. Tang ve diğerlerinin (2019) 6.sınıftan 9.sınıfa kadar yürüttükleri boylamsal çalışmada azmin çabada sebat boyutunun 9.sınıf sonunda öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilişkili olduğu ve yüksek okul bağlılığına katkıda bulunduğu saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin eğitsel hedef geliştirmelerine uygun ortam sağlanmasının azim düzeylerini artırabileceği ve yüksek düzeyde azmin yüksek düzeyde başarıya ve okula bağlılığına yol açabileceği vurgulanmıştır. Okul bağlılığının başka bir yansıması olan akademik bağlılık ve azmin ele alındığı çalışmalara bakıldığında olumlu ilişkilerin saptandığı görülmektedir. Tang ve diğerlerinin (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada azmin çabada sebat ve ilgilerin tutarlılığı boyutlarının akademik bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusu bildirilmiştir. Azim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik faaliyetlerine yüksek düzeyde bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Datu ve diğerlerinin (2015) yürüttüğü çalışmada azmin sonuna kadar çaba gösterme boyutunun duygusal bağlılığı pozitif; ilgilerin tutarlılığı boyutunun ise davranışsal ve duygusal hoşnutsuzluğu negatif şekilde yordadığı şeklinde bulgulara rastlanmaktadır. Zhang ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyo-duygusal yeterlilikleri ve akademik bağlılıkları ile azim düzeyleri arasında pozitif ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin azim düzeylerinin ve sosyo-duygusal yeterliliklerinin akademik bağlılıklarını yordadığı, azmin daha yüksek düzeyde bir öngörücü olduğu bulgusu raporlanmıştır. Sunulan çalışmalardan hareketle yüksek düzeyde azimli olan öğrencilerin akademik ortamlarına ve öğrenim faaliyetlerine daha bağlı olduğu söylenebilmektedir. Bu sonuçlar özellikle akademik ortamda azmin sonuçlarının dikkate değer olabileceğini göstermektedir.

Akademik azim özelinde yapılan sınırlı sayıda çalışma bulgularına göre akademik azim ile öğrencilerin benlik saygısı ve denetim odağı (Acar, 2021); iyi oluş düzeyleri (Özdoğan, 2021) arasında pozitif ilişkilerin olduğu görülmektedir. Clark ve Malecki (2019) çalışmalarında akademik azim ile öğrencilerin akademik başarıları, okul ve yaşam doyumları arasında olumlu ilişkiler saptamıştır. Lise örneklemiyle yürütülen başka bir çalışmada öğrencilerin akademik azimlerinin başarılı notlar ve gelecek hedefleri ile pozitif ilişkili olduğu bildirilmiştir (Gorman, 2015). Akademik alana özgü olarak tanımlanan akademik azim ve okul bağlılığının ele alındığı çalışmalar incelendiğinde sınırlı araştırma bulgularına rastlanmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin akademik azim düzeyleri ile okul bağlılığı düzeyleri arasında pozitif ilişkiler saptanmıştır. Çalışmada davranışsal ve bilişsel okul bağlılığının duygusal ve sosyal okul bağlılığına göre akademik azimle daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Younger, 2022).

Akademik azim kavramının literatürde nispeten yeni bir kavram oluşu göz önüne alındığında yapılacak araştırmaların olumlu eğitim çıktılarını geliştirmeye katkı sunacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki bilgiler ışığında öğrencilerin akademik hedeflerine yönelik sürekli biçimde çaba göstermesinin; zorluklara dayanıklı, ilgi ve hedeflerinde tutarlı ve kararlı olmasının onların hem akademik hem de sonraki yaşamlarında başarılı olmaları, eğitim veya işlerindeki süreklilikleri için faydalı olacağı söylenebilmektedir. Bu bağlamda eğitim ve eğitim dışı yaşamda birçok katkısı olan okul bağlılığı ile akademik azim arasında ilişkilerin incelenmesi, öğrencilere yönelik geliştirici müdahalelere de katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan yönteme yönelik açıklamalar sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ardından verilerin toplanma süreci ve veri toplama araçlarına dair açıklamalara yer verilmiştir. Son olarak verilerin çözümlenme süreci ve araştırmada kullanılan veri analizi teknikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, lise öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinin algılanan ebeveyn özerklik desteği boyutları ve akademik azim değişkenlerine göre yordanma durumu ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azim; değişkenlik gösteren bağımlı değişken ise okul bağlılığıdır. Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel-tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama deseni, iki ya da daha çok değişken arasında ilişkileri ve değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını saptamayı; değişkenler arasında birlikte değişimin varlığının olduğu durumlarda derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma sonuçları, değişkenler arası kesin bir neden sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanamamakta; ortaya çıkan ilişkiler neden ve sonuca ilişkin fikir sağlayarak, bir değişkenin durumunun bilinmesi halinde diğer değişkenlerin tahmini konusunda yararlı sonuçlar vermektedir (Karasar, 2012; Tutar ve Erdem, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bursa ilinin Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı 9 ortaöğretim okulundan oluşturulmuştur. Çalışma grubunu bahsi geçen ortaöğretim kurumlarında lise kademesinde öğrenim gören 1030 lise öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırma

kapsamında 553 (%53.69) kız ve 477 (%46.31) erkek lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının zaman, emek, maddi olanaklar, ulaşım gibi oluşabilecek sınırlılıklar açısından kolay ulaşılabilirliği ölçüt olarak aldığı ve gönüllü katılımcılar ile yapılan örneklemedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Tutar ve Erdem, 2022). Katılımcılardan elde edilen demografik bilgilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		*n*	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	553	53.69	1030
	Erkek	477	46.31	%100
Yaş	13	8	0.78	
	14	270	26.21	
	15	283	27.48	1030
	16	203	19.71	%100
	17	237	23.01	
	18	29	2.82	
Lise türü	Anadolu Lisesi	493	47.86	
	Fen Lisesi	146	14.17	
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	138	13.40	1030
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	146	14.17	%100
	Güzel Sanatlar Lisesi	107	10,39	
Sınıf düzeyi	9.sınıf	316	30.68	
	10.sınıf	275	26,70	1030
	11.sınıf	258	25.05	%100
	12.sınıf	181	17.57	
Okuldaki son dönem başarı not ortalaması	0-49.99	5	0.48	
	50-59.99	37	3.59	
	60-69.99	83	8.05	949
	70-84.99	309	30.00	%92.13
	85-100	515	50.00	
Anne eğitim düzeyi	Lisansüstü	39	3.79	
	Lisans	322	31.26	
	Lise	334	32.43	1030
	Ortaokul	142	13.79	%100
	İlkokul	184	17.86	
	Okuma yazma bilmiyor	9	0.87	
Baba eğitim düzeyi	Lisansüstü	82	7.96	
	Lisans	370	35.92	
	Lise	361	35.05	1030
	Ortaokul	128	12.43	%100
	İlkokul	84	8.16	
	Okuma yazma bilmiyor	5	0.49	

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre araştırmanın çalışma grubunda 553 (%53,69) kız ve 477 (%46.31) erkek olmak üzere toplamda 1030 lise öğrencisi bulunmaktadır. Çalışma grubunda 8 (%0.78) öğrencinin 13 yaşında, 270 (%26.21) öğrencinin 14 yaşında, 283 (%27.48) öğrencinin 15 yaşında, 203 (%19.71) öğrencinin 16 yaşında, 237 (%23.01) öğrencinin 17 yaşında ve 29 (%2.82) öğrencinin 18 yaşında olduğu görülmektedir. Genel olarak çalışmanın katılımcıları olan lisede öğrenime devam eden öğrenciler 13-18 yaş aralığında yer almaktadır. Örneklemin türüne göre dağılıma bakıldığında çalışmada Anadolu Lisesi'nden 493 (%47.86), Fen Lisesi'nden 146 (%14.17), İmam-Hatip Anadolu Lisesi'nden 138 (%13.40), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden 146 (%14.17) ve Güzel Sanatlar Lisesi'nden 107 (%10.39) öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunda 9.sınıfta öğrenim gören 316 (%30.68), 10.sınıfta öğrenim gören 275 (%26.70), 11.sınıfta öğrenim gören 258 (%25.05) ve 12.sınıfta öğrenim gören 181 (%17.57) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin okuldaki son dönem not ortalamalarının gruplandırılmasında MEB tarafından önerilen not sistemi kullanılmıştır. Gruplamaya göre son dönem not ortalaması 0-49.99 aralığında olan 5 (%0.48) öğrenci, 50-59.99 aralığında olan 37 (%3.59) öğrenci, 60-69.00 aralığında olan 83 (%8.05) öğrenci, 70-84.99 aralığında olan 309 (%30.00) öğrenci ve 85-100 aralığında olan 515 (%50.00) öğrenci olduğu görülmektedir. Birinci grupta 5 öğrenci bulunduğundan ve bu durumun karşılaştırma analizine uygun olmamasından dolayı okul bağlılığının okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre fark gösterip göstermemesi incelenirken birinci ve ikinci grup birleştirilmiştir. Son olarak, katılımcılardan 81 (%7.86) öğrencinin son dönem not ortalamasına ilişkin bilgi vermediği görülmektedir. Dolayısıyla toplam 949 (%92.13) öğrencinin yanıtlarına göre değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesinde kullanılacak ölçeklere ilişkin gerekli izinler, uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapan araştırmacılara e-posta yoluyla ulaşılarak alınmıştır (Ek 6). Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (Ek 7) ve Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında araştırmanın yürütülebilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek 8). Verilerin toplanma sürecine ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra Bursa'nın merkez ilçelerindeki liselerle görüşülmüş, çalışmanın amacı açıklanmıştır. Veri toplama işlemi 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmaya olanak sağlayan okullarda,

okul yönetiminin önerdiği saatler ve belirlediği sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama öncesinde öğrencilere kendini tanıtarak çalışmanın amacına yönelik bilgiler sunmuş ve sorular soruları cevaplamıştır. Öğrencilere gizlilik ve gönüllülüğe ilişkin bilgi verilmiştir. Öğrencilerin gönüllü katılımlarına ilişkin onayları Aydınlatılmış Onam Formu ile alınmıştır (Ek 1). Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere veri toplama araçları bir ders saatinde uygulanmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının ölçülmesinde 'Okul Bağlılığı Ölçeği', algılanan ebeveyn özerklik desteğinin ölçülmesi için 'Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği' ve akademik azminin ölçülmesi için 'Akademik Azim Ölçeği' kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden, akran ilişkilerinden memnun olma durumu vb. bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, yaş, lise türü, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) faydalanma durumu ve okul dışı ek eğitim desteği alma (dershane, özel kurs vd.) durumuna ilişkin bilgilerin edinilmesini amaçlayan form hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ekte sunulmuştur (Ek 2).

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ), öğrencilerin okul bağlılıklarını ölçmek amacıyla Arastaman (2006) tarafından geliştirilmiştir. OBÖ içsel bağlılık (9 madde), okul ortamı bağlılık ilişkisi (6 madde), okul programı bağlılık ilişkisi (4 madde), okul yönetimi bağlılık ilişkisi (5 madde) ve öğretmen bağlılık ilişkisi (3 madde) olmak üzere toplamda

5 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1 (Hiç Katılmıyorum)-5 (Pek Çok Katılıyorum) şeklinde puanlanan Likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 iken en yüksek puan 135'tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği okul bağlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Arastaman (2006), lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada ölçek geliştirme çalışması sonucunda uygulamış olduğu ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayısını sırasıyla içsel bağlılık 0.82; okul ortamı-bağlılık 0.78; okul programı bağlılık 0.75; okul yönetimi-bağlılık 0.65; öğretmen-bağlılık 0.69 olarak saptamıştır. Ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0.45'in güvenirlik katsayısı 0.60'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucunda madde içerikleri ölçülen özelliğe göre 5 faktörlü olarak belirlenmiştir. Çalışmada ölçülen özelliği sırasıyla içsel bağlılık boyutu %14.723; okul ortamı bağlılık boyutu %11.706; okul programı bağlılık boyutu %9.521; okul yönetimi bağlılık boyutu %8.666; öğretmen bağlılık boyutu %7.948 oranında açıklamaktadır. Toplamda Okul Bağlılığı Ölçeği, ölçülmek istenen özelliği %52.565 oranında açıklamaktadır.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını ölçmek amacıyla 'Okul Bağlılığı Ölçeği'nin toplam puanı kullanılmıştır. Araştırmada OBÖ toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddelere ekte yer verilmiştir (Ek 3).

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (AEÖDÖ)

Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (AEÖDÖ), Mageau ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte anne ve baba formu, 12 madde özerklik desteği, 12 madde psikolojik kontrol olmak üzere toplamda iki ayrı form, 24 madde, iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin anne ve Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ebeveyn desteği için 0.92, ebeveyn kontrolü için ise 0.89'dur.

AEÖDÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması Özdoğan (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 1 (Hiç Katılmıyorum)-7 (Tamamen Katılıyorum) şeklinde puanlanan Likert tipi ölçektir. Uyarlama çalışması lise örneklem grubu (13-18 yaş aralığı) ile toplam 481 katılımcıyla yapılmıştır. Lise örneklem grubu içerisinde ilgili yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan psikolojik kontrol boyutundaki bir maddenin (11. Madde)

diğer maddeler ile düşük korelasyon vermesi ve madde toplam korelasyon değerinin çok düşük olması sebebiyle (.01) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek 23 madde olarak belirlenmiştir. Ölçek ayrı ayrı olacak biçimde anne formu ve baba formu için özerklik desteği (12 madde) ve psikolojik kontrol (11 madde) boyutlarından oluşmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin iki faktörlü yapının araştırma yapılan grup üzerinde kararlı sonuç verdiği saptanmıştır. DFA sonuçlarına göre değişkenler arasındaki bütün yol katsayılarına ait t değerleri 2.56'dan büyük bulunmuş, bütün maddelerin kendi faktörünü temsil etme düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı olarak saptanmıştır. AEÖDÖ'ye ilişkin t değerleri, anne formu için 3.90 ile 24.72; baba formu için ise 7.45 ile 26.41 arasında değişmektedir. DFA'dan elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. AEÖDÖ anne formu için özerklik desteği alt boyutu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, psikolojik kontrol boyutu için 0.91; baba formu için özerklik desteği alt boyutu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, psikolojik kontrol boyutu için ise 0.91 olarak belirlenmiştir (Özdoğan, 2021).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin algılanan ebeveyn özerklik desteğini ölçmek için 'Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'ninanne ve baba formları kullanılmış, özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları incelenmiştir. Araştırmada ölçeğin anne formundan elde edilen verilerle Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 'özerklik desteği' boyutu için 0.91, 'psikolojik kontrol' boyutu için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin baba formundan elde edilen verilerle Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 'özerklik desteği' boyutu için 0.91, 'psikolojik kontrol' boyutu için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ilişkin örnek maddeler ekte sunulmuştur (Ek 4).

Akademik Azim Ölçeği (AAÖ)

Akademik Azim Ölçeği Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 10 madde ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencilerin akademik azim düzeyinin yüksek; düşük puanlar ise akademik azim düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Akademik Azim Ölçeği (AAÖ)'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması ölçeğin yapısı korunarak Özdoğan (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 1 (Bana hiç uygun değil)-5 (Bana tamamen uygun) şeklinde puanlanan Likert tipi ölçektir. Ölçeğin uyarlama

çalışması ortaokul (9-15 yaş, toplam 360 kişi) ve lise öğrencileri (14-18 yaş, toplam 207 kişi) olacak şekilde iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. İki farklı örneklem grubu içerisinde yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile test edilmiştir. Yapılan DFA sonuçlarına göre değişkenler arasındaki bütün yol katsayılarına ait *t* değerleri ise 2.56'dan büyük olarak bulunmuş ve maddelerin kendi faktörünü temsil etme düzeyinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçek için *t* değerlerinin 12.36 ile 23.24 arasında yer aldığı ve 10 maddenin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Akademik Azim Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencileri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89; lise öğrencileri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. İki gruptan oluşan toplam örneklem için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği hesaplanmış, öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği 0.82, lise öğrencilerinden oluşan grubun test tekrar test güvenirliği 0.86 ve toplam örneklem için ise 0.85 olarak belirlenmiştir (Özdoğan, 2021).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin akademik azimlerini ölçmek amacıyla 'Akademik Azim Ölçeği'nin toplam puanı kullanılmıştır. Araştırmada AAÖ toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait örnek maddelere ekte yer verilmiştir (Ek 5).

Verilerin Çözümlenmesi

Bu kısımda araştırma verilerinin çözümlenmeye hazırlanma süreci ve araştırma verilerinin analizi hakkında açıklamalar sunulmuştur.

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler toplamda 1130 olarak tespit edilmiştir. Analize geçilmeden önce verilerin kontrolü yapılmıştır. Bunun için öncelikle ölçeklerin bir kısmını veya tamamını cevapsız bırakan, çoklu işaretleme yapan katılımcıların verileri analize dahil edilmemiştir. Böylelikle katılımcı sayısı 1072 olarak devam edilmiştir. Ardından, ters kodlanan maddelerin olmadığı tespit edilmiştir. Verilerdeki kayıp değerlere atama yapılması için çalışma grubunun büyük olması ve kayıp değerlerin %5'ten az olması gerekliliği dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Eksik

bulunan maddelere ortalama değerler atanmıştır. Okul Bağlılığı Ölçeği ve Akademik Azim Ölçeği'ne ilişkin toplam puanlar alınmıştır. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği anne ve baba formunda özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutlarına ayrılmış ve toplam puanları elde edilmiştir.

Veri setinde tek yönlü normal dağılım durumunun değerlendirilmesi ve tek yönlü uç değerlerin tespit edilmesi için z puanları, kutu çizgi (box plot) grafiği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Uç değerlerin tespitinde toplam puanları alınan değişkenlere ilişkin z puanı hesaplanmış ve box plot grafikleri değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerde z puanı için ∓3.29 sınırında kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2014) ve kutu çizgi grafiği incelenerek 1072 katılımcıdan 6'sı analizden çıkartılmıştır. Değişkenlerin tek yönlü normal dağılım durumunun incelenmesinde merkezi eğilim ölçülerinin (mod, medyan, ortalama) birbirine yakınlığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ∓1 değerleri arasında yer alması, histogram ve Q-Q grafikleri dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmada yer alan değişkenlere ilişkin mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ∓1 değerleri arasında yer aldığı gözlemlenmiş (Bknz. Tablo 2); normal dağılım eğrisini içeren histogram ve grafikler kontrol edilmiştir. Tek yönlü normal dağılımın, merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları, grafikler ve histogram sonuçlarına göre sağlandığı kabul edilmiştir.

Araştırmada çoklu regresyon analizi ile bağımlı değişken olan okul bağlılığının, bağımsız değişkenler tarafından yordanma durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkene göre bağımlı değişkenin tahmin edilmesi için kullanılmaktadır. Bağımlı değişken ile yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması ve değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermeleri analizin gerekliliklerindendir (Büyüköztürk, 2020). Çok değişkenli normallik varsayımının incelenmesinde çok yönlü uç değerlerin tespiti için Mahalanobis değeri hesaplanmış ve kritik ki kare değeri p=.001 olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu işlemin sonucunda 36 katılımcının çok yönlü uç değere sahip olduğu görülmüş ve katılımcılar analizden çıkartılmıştır. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesi için saçılma diyagramları, histogram ve normal dağılım eğrileri de kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). İncelemeler sonucu standartlaştırılmış artık değerler ile standartlaştırılmış yordanan değerlerin yer aldığı saçılma diyagramlarının doğrusal ilişkiyi tanımladığı; histogram ve normal dağılım eğrilerinde normale yakın dağılımın gözlemlendiği

görülmüştür. Değerlendirmeler sonucu normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı söylenebilmektedir.

Çoklu regresyon analizine ilişkin karşılanması gereken varsayımlarından bir diğeri, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun olmamasıdır. Bu varsayımın incelenmesi için bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonlara bakılmakta; tolerans değeri, varyans artış faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Pearson Korelasyon katsayısı ile bağımsız değişkenler arasında ikili ilişkiler incelenmiş, ilişkilerin -0.12 ve 0.90 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2014) değişkenler arasındaki ilişkilerin r>0.90 ve daha fazla olduğunda çoklu bağlantılılık probleminin olduğunu belirtmiştir. Yüksek ilişkilerin AEÖDÖ anne formunun özerklik desteği boyutu ile baba formunun özerklik desteği boyutu (0.89) ve anne formunun psikolojik kontrol boyutu ile baba formunun psikolojik kontrol boyutu (0.90) arasında olduğu görülmektedir. Buna göre varsayımın karşılanma durumunun sınırda olduğu göz önünde bulundurularak, tolerans değeri, varyans artış faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) incelenmiştir. Tolerans değerinin 0.20'den düşük, varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan büyük ve durum indeksinin (CI) 30'dan yüksek olması çoklu bağlantılılık sorununu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). AEÖDÖ anne formunun özerlik desteği ve baba formunun özerklik desteği; anne formunun psikolojik kontrol ve baba formunun psikolojik kontrol boyutlarına ilişkin tolerans değerlerinin 0.20'den düşük (0.13-0.91); varyans artış faktörünün 10'dan küçük (1.08-7.68) olduğu görülmektedir. Ayrıca durum indeksinin ise (CI) 30'dan yüksek değerlere sahip olduğu (4.08-40.30) görülmüştür. Dolayısıyla çoklu bağlantılılık probleminin varlığı saptanmıştır. Özdoğan'ın (2021) Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin uyarlama çalışmasında da anne formunun özerklik desteği ve baba formunun özerklik desteği boyutarına (0.86); anne formunun psikolojik kontrol ve baba formunun psikolojik kontrol boyutlarına (0.90) ilişkin korelasyon katsayılarına bakıldığında benzer sonuçlar olduğu görülmüştür.

Kurulan regresyon modelinde analize ilişkin katsayıların geçerli olmasına rağmen çoklu bağlantılılık problemi var olabilmektedir. Bu durum çalışma hipotezleriyle uyuşmazlığa yol açabilmekte ve modeli geçersiz kılmaktadır. Bu noktada modeldeki birbiriyle bağlantılı değişkenlerin modelden çıkarılması önerilmektedir (Vupa ve Gürünlü Alma, 2008). Buradan hareketle iki yeni regresyon modeli tasarlanmıştır. İlk regresyon modelinde AEÖDÖ anne formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları ve akademik azim değişkeninin; ikinci regresyon modelinde ise AEÖDÖ baba

formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutlarının okul bağlılığı üzerinde yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çoklu regresyon analizinin çoklu bağlantılılık varsayımının ilk regresyon modeli için incelenmesinde; bağımsız değişkenler arası ilişkilerin -0.14 ve 0.28 değerleri arasında değiştiği, tolerans değerlerinin 0.20'den yüksek (0.68-0.91), varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan küçük (1.08-1.46) ve durum indeksinin (CI) 30'dan küçük olduğu (4.54-17.44) görülmüştür. Çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon analizinin bir diğer varsayımı olan bağımsız hataların varlığının test edilmesinde Durbin Watson katsayısı kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Durbin Watson katsayısının 1'den küçük 3'ten büyük olması bağımsız hataların olmadığı, otokorelasyon sorununun varlığına işaret etmektedir (Field, 2009). Yapılan analizde elde edilen Durbin Watson katsayısının 1.950 olması araştırmada otokorelasyon sorununun olmadığını göstermektedir.

Çoklu regresyon analizinin çoklu bağlantılılık varsayımının ikinci regresyon modeli için incelenmesinde; bağımsız değişkenler arası ilişkinin -0.51 olduğu, tolerans değerlerinin 0.20'den yüksek (0.73), varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan küçük (1.36) ve durum indeksinin (CI) 30'dan küçük olduğu (4.02-13.98) görülmüştür. Çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı saptanmıştır. Regresyon analizinin bağımsız hataların varlığının test edilmesinde Durbin Watson katsayısının 1-3 arasında değer almasının kabul edilebilir olduğu baz alınmıştır (Field, 2009). Analiz sonucunda Durbin Watson katsayısının 1.082 olarak bulunmasından kaynaklı araştırmada otokorelasyon sorununun olmadığı söylenebilmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) paket programı 25.0 versiyonuna yüklenerek çözümlenmiştir. Lise öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan değişkenlere göre okul bağlılığı puanlarının fark gösterme durumunu belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemler İçin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının cinsiyet, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanma durumu ve okul dışı ek eğitim desteği alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için İlişkisiz Örneklemler İçin t Testi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının sınıf

düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu ve okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmada lise öğrencilerinin okul bağlılığında yordayıcılığa sahip olacağı düşünülen birden fazla değişken bulunmaktadır. Bu doğrultuda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımsız değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansı; açıklanan varyansın ve bağımsız değişkenlerin istatistiksel anlamlılığını; bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü yorumlamaya olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada bağımsız/yordayıcı değişkenler, AEÖDÖ anne formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları; AEÖDÖ baba formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları ile akademik azimdir. Yordanan/bağımlı değişken okul bağlılığı, OBÖ'den alınan toplam puan ile analize dahil edilmiştir. Yapılan analizlerde .05 manidarlık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ölçme araçlarından elde edilen betimsel istatistiklere ve araştırma amaçlarına göre yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Analiz bulguları, tablolarla birlikte yorumlanmıştır.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Lise öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ), Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin (AEÖDÖ) anne ve baba formlarının özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları ve Akademik Azim Ölçeği'nden (AAÖ) almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	Medyan	Mod	*Ss*	ÇK	BK
Okul Bağlılığı (OBÖ)	1030	33.00	135.00	85.32	85.00	77.00	17.54	0.35	-0.19
AEÖDÖ-Anne-Özerklik Desteği	1030	16.00	84.00	63.10	65.00	81.00	14.46	-0.72	0.06
AEÖDÖ-Anne Psikolojik Kontrol	1030	11.00	76.00	30.88	28.00	20.00	13.95	0.76	-0.11
AEÖDÖ-Baba-Özerklik Desteği	1030	13.00	84.00	61.00	64.00	64.00	15.08	-0.71	-0.02
AEÖDÖ-Baba-Psikolojik Kontrol	1030	11.00	75.00	30.10	27.00	20.00	13.67	0.85	0.14
Akademik Azim (AAÖ)	1030	10.00	50.00	34.38	35.00	30.00	8.33	-0.38	-0.14

Tablo 2'de yer alan değerler incelendiğinde, lise öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeği'nden aldıkları en düşük puanın 33.00, en yüksek puanın ise 135.00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 85.32, standart

sapmasının (*Ss*) 17.54 olduğu görülmektedir. Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puanlara ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesi ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Lise öğrencilerinin AEÖDÖ anne formunun özerklik desteği boyutundan aldıkları en düşük puan 16.00, en yüksek puan 84.00'dür. Özerklik desteği boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 63.10, standart sapmasının ise (*Ss*) 14.46 olduğu görülmektedir. Anne formunun özerklik desteği boyutundan alınan puanların mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olmasından ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesinden kaynaklı ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilmektedir.

Lise öğrencilerinin AEÖDÖ anne formunun psikolojik kontrol boyutundan aldıkları en düşük puanın 11.00, en yüksek puanın 76.00 olduğu gözlemlenmektedir. Psikolojik kontrol boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 30.88, standart sapmasının ise (*Ss*) 13.95 olduğu görülmektedir. Anne formunun psikolojik kontrol boyutundan alınan puanların mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesi ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Lise öğrencilerinin AEÖDÖ baba formunun özerklik desteği boyutundan aldıkları en düşük puan 13.00, en yüksek puan 84.00'dür. Özerklik desteği boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 61.00, standart sapmasının ise (*Ss*) 15.08 olduğu görülmektedir. Ölçeğin baba formunun özerklik desteği boyutundan alınan puanlara ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesinden kaynaklı ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilmektedir.

Lise öğrencilerinin AEÖDÖ baba formunun psikolojik kontrol boyutundan aldıkları en düşük puanın 11.00, en yüksek puanın 75.00 olduğu görülmektedir. Psikolojik kontrol boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 30.10, standart sapmasının ise (*Ss*) 13.67 olduğu gözlemlenmektedir. Baba formunun psikolojik kontrol boyutundan alınan puanların mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin

birbirine yakın olması, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesi ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Lise öğrencilerinin Akademik Azim Ölçeği'nden aldıkları en düşük puanın 10.00, en yüksek puanın ise 50.00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 34.38, standart sapmasının (Ss) 8.33 olduğu gözlemlenmektedir. Akademik Azim Ölçeği'nden alınan puanlara ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması ve histogram grafiklerinde normal dağılımdan aşırı bir sapma gözlenmemesinden kaynaklı ölçekten alınan puanların normal dağılıma yakın olduğu söylenebilmektedir.

Okul Bağlılığının Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Boyutları ve Akademik Azim Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde lise öğrencilerinin okul bağlılığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları ve yorumları sunulmuştur. İlk olarak araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular açıklanmıştır. Araştırmada iki çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim; ikinci olarak babadan algılanan özerklik desteği ve babadan algılanan psikolojik kontrol değişkenlerinin okul bağlılığını yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmada yer alan okul bağlılığı, anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol, babadan algılanan özerklik desteği, babadan algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilere ait korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6
1.Okul Bağlılığı (OBÖ)	1					
2.AEÖDÖ-Anne-Özerklik Desteği	.283**	1				
3.AEÖDÖ-Anne Psikolojik Kontrol	-.125**	-.520**	1			
4.AEÖDÖ-Baba-Özerklik Desteği	.282**	.897**	-.460**	1		
5.AEÖDÖ-Baba-Psikolojik Kontrol	-.115**	-.469**	.904**	-.516**	1	
6.Akademik Azim (AAÖ)	.710**	.284**	-.145**	.264**	-.125**	1

**p<.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmanın bağımlı değişkeni okul bağlılığı ile annenden algılanan özerklik desteği (r=0.283, p<.01) ve babadan algılanan özerklik desteği (r=-0.282, p<.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul bağlılığı ile anneden algılanan psikolojik kontrol (r=-0.125, p<.01) ve babadan algılanan psikolojik kontrol (r=-0.115, p<.01) arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Okul bağlılığı ile akademik azim (r=0.710, p<.01) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği'nin anne ve baba formu boyutları ve akademik azim değişkenini içeren iki regresyon modeli tasarlanmıştır. İlk regresyon analizinde AEÖDÖ anne formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutları ve akademik azim değişkeninin; ikinci regresyon analizinde AEÖDÖ baba formunun özerklik desteği ve psikolojik kontrol boyutlarının okul bağlılığı üzerinde yordayıcılığı test edilmiştir. Anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim değişkenleri ile lise öğrencilerinin okul bağlılığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 4'te yer verilmiştir. Babadan algılanan özerklik desteği ve babadan algılanan psikolojik kontrol değişkenlerinin lise öğrencilerinin okul bağlılığının

yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

Anneden Algılanan Özerklik Desteği, Anneden Algılanan Psikolojik Kontrol ve Akademik Azmin Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p*
Sabit	26.750	2.880	-	9.288	.000
AEÖDÖ-Anne-Özerklik Desteği	0.126	0.032	0.103	3.924	.000
AEÖDÖ-Anne-Psikolojik Kontrol	0.035	0.032	0.028	1.095	.274
Akademik Azim	1.442	0.048	0.684	30.073	.000
R=0.715	R^2=0.510				
$F_{(3, 1026)}$=358.178	p=.000				

Tablo 4'te anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim değişkenlerinin okul bağlılığı üzerinde birlikte yordayıcı rolü incelenmiştir. Okul bağlılığındaki toplam varyansın %51'i anneden algılanan özerklik desteği, anneden algılanan psikolojik kontrol ve akademik azim ile açıklanmaktadır (R=0.715, R^2=0.510). Standardize regresyon katsayıları (β) incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki göreli önem sırası akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği ve anneden algılanan psikolojik kontrol şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre anneden algılanan özerklik desteği (t=3.924, p<.05), akademik azim (t=30.073, p<.05) değişkenlerinin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı pozitif bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Devam eden regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre anneden algılanan psikolojik kontrol (t=1.095, p>.05) değişkeni lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

Tablo 5

Babadan Algılanan Özerklik Desteği ve Babadan Algılanan Psikolojik Kontrolün Birlikte Okul Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata	*β*	*t*	*p*
Sabit	61.863	3.455	-	17.908	.000
AEÖDÖ-Baba-Özerklik Desteği	0.353	0.041	0,303	8.690	.000
AEÖDÖ-Baba-Psikolojik Kontrol	0.053	0.045	0,041	1.179	.238
R=0.284	R^2 =0.079				
$F_{(2, 1027)}$=45.185	p =.000				

Tablo 5'te babadan algılanan özerklik desteği, babadan algılanan psikolojik kontrol değişkenlerinin okul bağlılığı üzerinde birlikte yordayıcı rolü incelenmiştir. Okul bağlılığındaki toplam varyansın %7'si babadan algılanan özerklik desteği ve babadan algılanan psikolojik kontrol ile açıklanmaktadır (R=0.284, R^2=0.079). Standardize regresyon katsayıları (β) incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki göreli önem sırası babadan algılanan özerklik desteği ve babadan algılanan psikolojik kontrol şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; babadan algılanan özerklik desteği (t=8.690, p<.05) değişkeninin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı pozitif bir yordayıcı olduğu; babadan algılanan psikolojik kontrol (t=1.179, p>.05) değişkeninin ise lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4'te sunulan çalışmanın bulguları doğrultusunda lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde akademik azim düzeylerinin en yüksek yordayıcılığa sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişisel niteliği veya özelliği olarak açıklanan, motivasyonel bir kavram olan azmin, akademik alanda başarı, mezun olma, okul doyumu, okul memnuniyeti ve okul bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Credé vd., 2017; Salmela-Aro vd., 2022; Steinmayr vd., 2018; Lam ve Zhou, 2019; Christopoulou vd., 2018; Clark ve Malecki, 2019; Morell vd., 2020). Gorman (2015) yüksek düzeyde akademik azimli öğrencilerin lise notlarının başarılı olduğunu ve lise sonrası eğitime devam etme yönünde hedeflere sahip olduklarını bildirmiştir.

Akademik azim kavramı henüz yeni bir kavram olduğu için okul bağlılığı ile doğrudan çalışıldığı araştırmalara çok rastlanmamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin akademik alanda azim ve okula bağlılık düzeylerini değerlendiren çalışmalara

bakıldığında azimli öğrencilerin lise tükenmişliği riskinden korunduğu, okulla duygusal ve akademik olarak güçlü bağlar kurduğu, öğrenme etkinliklerine bağlı biçimde okula katılım sergiledikleri görülmektedir (Datu vd., 2015; Sadoughi ve Hejazi, 2023; Zhang vd., 2022; Tang vd., 2022). Tang ve diğerleri (2019) azim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarılı akademik çıktılar sunacağı ve okulla güçlü bağlara sahip olacağını belirtmiştir. Zhang ve diğerleri (2022) çalışmalarında akademik alanda azimli öğrencilerin akademik faaliyetlere yüksek düzeyde bağlılık bildirdiği sonucunu elde etmiştir. Younger (2022) tarafından sunulan araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik azim düzeyleri ile davranışsal, duygusal, bilişsel ve sosyal boyutları ile okul bağlılığı düzeyleri olumlu ilişkiler göstermektedir.

Sunulan alanyazında akademik azmin akademik yolculukta başarısızlık veya zorluklara rağmen çabayı sürdürmeyi ve ilgilerin tutarlı olması biçiminde tanımlandığı görülmektedir. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının değişimi ve bu ihtiyaçların ne kadar karşılandığı; gelecek kaygılarının üniversite sınavı, işe başlama gibi faktörler dolayısıyla zamanla daha çok arttığı düşünüldüğünde akademik azimli öğrencilerin öz-düzenleme, dayanıklılık ve çaba harcayarak okulla güçlü bağlar kuracağı söylenebilmektedir. Siddoway (2014) çevresel faktörlerin olumsuz olduğu durumlarda dahi sınavlar, ödevler gibi okul görevleri için çaba gösteren, derslere devamlılık sağlayan, öz-düzenlemeye sahip öğrencilerin akademik azim düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Okul yaşamı boyunca öğrencilerin her zaman olumlu koşullar içerisinde bulunmadıkları, çevresel faktörlerin değişkenlik gösterdiği bir süreç yaşadıkları göz önüne alındığında yüksek düzeyde akademik azme sahip öğrencilerin okula ve okulla ilgili çalışmalara değer vererek, çaba göstererek yüksek düzeyde okul bağlılığına sahip oldukları düşünülmektedir.

Steinmayr ve diğerleri (2018) azimli bireylerin genellikle görevlerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Akademik azmi açıklayan faktörlerin okul bağlılığının davranışsal ve bilişsel bileşenlerini içerdiği söylenebilmektedir. Başka bir ifade ile hedeflerine bağlı, öğrendiklerinin ötesine geçerek yeni bilgiler edinen, okul içi görevleri yerine getirmeye çabalayan öğrencilerin azimli olduğu ve azimli öğrencilerin okul görevlerini yerine getirdiği, aktif katılım sergiledikleri, yeni bilgiler öğrenmek için çalıştığı ve üst bilişsel stratejilere başvurduğu, akademik başarı için çabaladığı, akademik yaşamıyla kişisel yaşamını dengede tutabildiği düşünüldüğünde okulla bağlarının geliştiği söylenebilmektedir.

Çalışmanın bulgusuyla tutarlı olarak sunulan alanyazın ışığında akademik azim düzeyleri yüksek lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının yüksek olduğu ve güçlendiği görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin akademik azim düzeylerinin okul bağlılıkları üzerinde en güçlü yordayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Önemli öğrenci özelliği olarak ortaya çıkan akademik azim, motivasyonel bir güç olarak öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamakta ve okulla oluşan bağlarını güçlendirmektedir (Khedmatian, Naami, Zarei, Khalafie, 2022; Salmela-Aro vd., 2022). Yüksek düzeyde akademik azimli öğrencilerin akademik yaşamları ve hedefleri için ısrarlı biçimde ilerleyerek, devamlılık ve süreklilik sağlayarak, sorumluluklarında olan görevleri yerine getirmekle birlikte ötesine geçme isteği duyarak okul bağlılıklarının güçlendiği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında bu çalışmada ele alınan iki kavramın birlikte çalışıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4 ve 5'te sunulan regresyon analizlerinde öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde anneden ve babadan algılanan özerklik desteğinin pozitif yordayıcı olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları özerklik desteği düzeyi arttıkça okul bağlılığı düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir. Sunulan literatür doğrultusunda, okul bağlılığının çevresel etkilerle şekillendirilebilir olduğu ve sosyal çevreden algılanan özerklik desteğinin öğrencinin okul yaşamında etkili olduğu söylenebilmektedir. Lise dönemini de içinde bulunduran ergenlik dönemi dikkate alındığında, lisede öğrencilerin kendi kimliklerini oluşturmak için özerkleşme ihtiyacı içinde oldukları ve bu ihtiyacın özellikle çocuğun yaşamında kritik bağlam olarak aile tarafından karşılanmasının önemli olduğu söylenebilmektedir. Ergenlik döneminin getirisi olarak özerklik ihtiyacı doğrultusunda ergenin kendi yolunu çizmesinin, kişisel kararlar verebilmesinin, genel anlamda içsel motivasyon ile eyleme geçmesinin ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteği ile gelişeceği ve okul yaşamındaki olumlu sonuçlarda karşılık bulacağı söylenebilmektedir (Feng, Xie, Gong, Gao ve Cao, 2019). Bu anlamda ebeveynlerin tutumu, baskı düzeyinde kontrol edicilikten ziyade çocuğun özerkliğini desteklemeleri öğrencilerin özerk motivasyonlarına, akademik çıktılarına ve okulla bağlarına olumlu katkılar sunmaktadır (Soenens vd., 2007; Steinberg vd., 1992; Salmela-Aro vd., 2022; Woolley ve Bowen, 2007; Grijalva-Quiñoneza, Valdés-Cuervo, Parra-Pérez ve Vázqueza, 2020). Anne ve babadan algılanan kontrole karşı özerklik desteğinin öğrencilere motivasyon sağlayarak okulla bağlarına katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Pomerantz, Moorman ve Litwack, 2007; Raftery vd., 2012). Benzer biçimde öğrencilerin okulla bağlarının ve akademik çıktılarının aile ortamında sağlanan

özerklik desteği ile bireyin ihtiyaçlarının karşılanması ve içsel motivasyonunun gelişmesi ile güçlendiği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2009, 2020).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, meta analiz çalışmasında ebeveyn özerklik desteğinin içsel motivasyon, okula ilişkin olumlu tutum, okul bağlılığı ve akademik başarı sonuçları ile pozitif biçimde ilişkili olduğu bulgusu dikkat çekmektedir (Vasquez vd., 2015). Alanyazında öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları özerklik desteği düzeyi ile okul bağlılıkları, akademik bağlılıkları arasında olumlu ilişkiler saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Maden Yılmaz, 2022; Jiang vd, 2022). Araştırmanın bulgularıyla paralel olarak, yapılan bir çalışmada öğrencilerin özerklik ihtiyacının ebeveynler tarafından karşılanmasının içsel motivasyon ve okulla bağları artırdığı gözlemlenmiştir (Zhou vd., 2019). Stiller ve Ryan'ın (1992) yürüttüğü çalışmada ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları özerklik desteği ve katılım düzeylerinin onların başa çıkma, öz düzenleme ve okul bağlılığı düzeylerinde yordayıcı olduğu bulgusunu sunulmuştur. Sözügüzel (2022) öğrencilerin ailelerinden algıladıkları tutumlara göre okul bağlılıklarındaki değişimi incelediği çalışmasında, psikolojik özerklik boyutunun öğrencilerin okulla bağlarında önemli bir pozitif yordayıcı olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda anneden algılanan özerklik desteğinin babadan algılanan özerklik desteğine göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde daha çok yordayıcılığa sahip olduğu görülmektedir. Çalış'ın (2019) çalışmasında vurgulandığı üzere toplumsal arka plan ve aile içi etkileşim dinamikleri ele alındığında, çocukların anne ve babanın ebeveynlik tarzına ilişkin farklı düşüncelere sahip olabileceği düşünülebilmektedir. Genellikle ebeveyn olarak babanın daha otoriter, koruyucu ve sınırlı iletişim kurulabilen; annenin ise daha çok sevgi verici, iletişime açık ve destekleyici olarak algılandığı söylenebilmektedir (Arcan, 2006). Bu doğrultuda, anneyle daha çok olumlu iletişim kurabilen, anlaşıldığını hisseden ve paylaşımda bulunabilen lise öğrencilerinin özerklik ihtiyaçlarına yönelik desteği babalarına nispeten annelerinden daha çok algılamaları okulla sağlıklı ve güçlü bağlar kurmada annenin rolünü güçlendirebilmektedir. Ayrıca çocuğun okul yaşamında okul aile etkileşimi düşünüldüğünde, annenin babadan daha çok görünür ve ön planda olması da öğrencilerin okul bağlılıklarında annenin rolünü daha güçlü kılabilmektedir.

Ergenlik döneminin başta gelen gelişimsel görevlerinden biri olan özerkleşme, çocukluk döneminin ebeveynlere bağımlılığından yetişkinlik döneminin bireyselleşmesine, özerkliğine doğru uzanan bir süreci ifade etmektedir (Morsünbül,

2012). Bu doğrultuda öğrencinin özerklik ihtiyacının ergenlik döneminin okul yaşamında karşılığı lisede doruk noktada olduğu söylenebilmektedir. Sunulan alanyazın ışığında özerklik ihtiyacının karşılanmasının, öğrencinin temel bağlamlarından ve geleceği için önemli araç olan okulda da olumlu çıktılarla kendini gösterdiği söylenebilmektedir. Okulla bağların güçlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve bu doyumu sağlamada ebeveynlerin rolü yadsınamazdır. Genel anlamda ebeveynlerin özerklik desteği çocukların bireysel kararlar verebilmesinde, kendi yönünü belirleyerek geleceğini inşa etmesinde kritiktir. Anne ve babasından özerklik desteği algılayan lise öğrencilerinin akademik yaşamlarında içsel motivasyon ile okulla daha fazla ilgilendikleri, okula katılım ve akademik görevlere daha fazla çaba gösterdikleri ve okulla daha güçlü bağlar kurdukları söylenebilmektedir.

Çalışmanın diğer bulgusu, lise öğrencilerinin anne ve babadan algıladıkları psikolojik kontrol düzeylerinin onların okul bağlılıklarında anlamlı yordayıcılığa sahip olmamasıdır. Alanyazında ebeveynlerin özerklik desteğinin tam karşıtı olarak psikolojik kontrollerinin öğrencilerin psikososyal kaynaklarının gelişimi ve akademik başarıları açısından tam tersi sonuçlar gösterdiği görülmektedir (Grijalva-Quiñoneza vd., 2020). Bu anlamda literatür sunumunda ve yukarda tartışıldığı üzere özerkliği destekleyici ebeveynliğin öğrenciler üzerinde olumlu ve işlevsel etkileri beklenirken psikolojik kontrol edici ebeveynliğin ise olumsuz etkileri beklenmektedir. Nitekim çalışmalarda da ebeveynlerin psikolojik kontrollerinin bireyleri hem okul hem de genel yaşam alanlarında olumsuz etkilediği, öğrencilerin içsel motivasyon, okul bağlılığı düzeylerini azalttığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Vallerand vd., 1997; Zhou, 2019). Ebeveynlerinden psikolojik kontrol algılayan öğrencilerin özerk motivasyonları zayıflamakta, okulla bağların güçlenmesi yerini okula yabancılaşma döngüsüne bırakmaktadır (Ryan ve Deci, 2009). Bu çalışmanın bulgusu, Ağaya'nın (2021) anne ve babadan algılanan davranışsal denetim ve psikolojik kontrolün öğrencilerin okula bağlanmasını yordamadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Anne ve babadan algılanan psikolojik kontrolün okul bağlılığında yordayıcılığa sahip olmaması, lise öğrencilerinin ergenlik döneminde aileden bağımsızlaşma ihtiyacı içerisinde ve lisede oluşları ile açıklanabilmektedir. Şöyle ki, öğrenciler üniversiteye hazırlık döneminde gelecek kaygısı ve var olan sistem dolayısıyla kontrol altında hissedebilmektedirler. Yani ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrolün normalleşmesi de söz konusu olabilmektedir. Başka bir bakış açısıyla, bağımsızlaşma ve bireyselleşmenin ana tema olduğu ergenlik döneminde, lise öğrencilerinin akranlarıyla ve

öğretmenleriyle daha çok etkileşimde olduğu ve ailenin öğrenciler üzerinde etkisinin azaldığı düşünülebilmektedir. Öğrenciler kendi hayatlarını kurma yolunda akademik olarak zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu deneyimlerde akranlar ve öğretmenlerle iletişimin ebeveynlerden daha etkili olabileceği düşünülerek çalışmanın bulgusu yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, lise öğrencilerinin okul bağlılığı, akademik azim düzeyi ve anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği düzeyleri ile pozitif değişim göstermektedir. Öğrencilerin akademik azim ve ebeveynlerinden algıladıkları özerklik desteği düzeyleri yükseldikçe okul bağlılıklarının güçlendiği görülmektedir. Çalışma bulgularının, alanyazında sunulan açıklamalar ve bulgularla eşleştiği görülmektedir. Sonraki kısımda lise öğrencilerinin okul bağlılığı Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan değişkenlere göre incelenmiştir.

Okul Bağlılığının Kişisel Bilgi Formu'nda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul bağlılığının Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı not ortalaması, okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu, okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) faydalanma durumu, okul dışı ek eğitim desteği alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda bulunan değişkenlere göre okul bağlılığının incelenmesinde İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış; ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Okul Bağlılığının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermeme durumunun incelenmesi için İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Kız	553	86.43	16.77	1028	2.190	.029
Erkek	477	84.03	18.33			

Tablo 6'da sunulan sonuca göre okul bağlılığı puan ortalamaları lise öğrencilerinin cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermektedir (t_{1028}=2.190, p<.05). Kız öğrencilerin okul bağlılığı puanlar ortalamaları ($\bar{X}$=86.43) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=84.03) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgudan hareketle, lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyete göre fark gösterdiği; kız öğrencilerin okul bağlılığının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Alanyazında okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu destekleyen araştırma bulguları görülmektedir (Eith, 2005; Goñi, Ros ve Fernández-Lasarte, 2018; Kaya, 2017; Madrid, 2014; Mengi, 2011; Ripski ve Gregory, 2009). Wang ve Eccles (2012) kız öğrencilerin öğrenmeye değer verdiklerini, sosyal aktivitelere katılım olasılıklarının daha yüksek olduğunu, erkeklerin ise okul yaşamıyla ilgili daha olumsuz duygular hissettiklerini belirtmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere göre okula daha bağlı ve ait hissetme olasılıkları vurgulanmıştır. Kenny ve Bledsoe (2005) erkek lise öğrencilerinin okulla ilgili zorlukları daha fazla sezdiklerini, akranlarının okula yönelik değersizlik inançlarını daha fazla algıladıklarını ve okulla kızlara göre düşük düzeyde özdeşleştiklerini belirtmişlerdir. Marks'ın (2000) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında kız öğrencilerin erkeklere göre öğretim etkinliklerine daha bağlı olduğu bulunmuştur. Lise öğrencileriyle çalışılan başka bir araştırmada kız öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak toplam okul bağlılığı puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür (Hartono, Umamah, Sumarno ve Puji, 2019). Neel ve Fuligni (2013) lise öğrencileriyle araştırma yürütmüş ve 9.sınıfta kız öğrencilerin okul aidiyetinin erkeklere göre yüksek olduğunu fakat ilerleyen sınıflarda farkın ortadan kalktığını belirtmiştir. Lam ve diğerlerinin (2016) 12 ülkeden 11-17 yaş aralığında ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada ise kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu raporlanmıştır.

Türkiye'de lise ve ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada her iki eğitim düzeyindeki öğrencilerin okul bağlılığının farklılaştığı ve kız öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu belirtilmiştir (Açılan ve Özgenel, 2021). İlgar ve Parlak

(2014) üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin okul bağlılığının erkeklere göre daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Son yıllarda yürütülen ve öğrencilerin okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaştığı bulgusunu sunan çalışmalarda da kız lise öğrencilerinin okul bağlılığının erkek lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir (Kartal, 2017; Maden Yılmaz, 2022; Sözügüzel, 2022). Arastaman ve Yüner (2019) kız öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığına sahip olmasının, erkeklere göre halen zor biçimde eğitime ulaşmalarından dolayı öğrenmeye duygusal ve bilişsel olarak istekli biçimde eğilimli olmaları şeklinde yorumlamıştır.

Çalışmanın bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okulla bağ kurduğunu göstermektedir. Bireyin sahip olduğu cinsiyet toplumsal açıdan, doğumdan itibaren sözlü ve sözsüz mesajlarla, cinsiyetine göre yüklenen anlamlarla, davranışlarla inşa edilen bir süreci ifade etmektedir. Toplumun bireyin cinsiyetine göre belirlediği özellikler, beklentileri, konumlandırması erkek ve kadın olarak toplumsal cinsiyet rolünü ortaya çıkarmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000; Vatandaş, 2007). Toplumda kadın ve erkeğe yüklenen roller dikkate alındığında, kız öğrencilerin daha olumlu ilişkiler kurduğu, uyumlu oldukları, daha az saldırgan davranışlara eğilimli oldukları söylenebilmektedir. Dolayısıyla kız öğrencilerin okul bağlılığının daha yüksek oluşu okulda öğretmenlerle, akranlarla iyi ilişkiler, daha uyumlu davranışlar, ders dışı etkinliklere daha fazla katılım isteği çerçevesinde açıklanabilmektedir. Nitekim kız öğrencilerin toplumsal açıdan dezavantajlı konumda oluşları da başarılı akademik sonuçlar ve meslek sahibi olma yolunda daha fazla motive olmalarını teşvik ederek, okulla ve okulun sunduğu sosyal, akademik bileşenlerle güçlü bağ kurmalarını sağlayabilmektedir.

Okul Bağlılığının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermemesini anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de, varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
9.sınıf	316	89.14	16.64
10.sınıf	275	84.95	17.62
11.sınıf	258	82.59	16.63
12.sınıf	181	83.11	19.14

Tablo 7'de öğrencilerin okul bağlılığı puanlarına göre sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında, 9.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 89.14, standart sapma değerinin (*Ss*) 16.64 olduğu görülmektedir. 10.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 84.95, standart sapma değerinin (*Ss*) 17.62; 11.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 82.59 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 16.63 olduğu bulunmuştur. 12.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamaları ($\bar{X}$) 83.11 ve standart sapma değeri (*Ss*) 19.14 olarak gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamalarının en yüksek olduğu grubun 9.sınıf ($\bar{X}$=89.14), en düşük olduğu grubun ise 11.sınıf öğrencileri ($\bar{X}$=82.59) olduğu görülmektedir.

Farklı sınıf düzeyinde eğitim gören lise öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene F testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F_{(3,1026)}$=2.134, p>.05). Varyansların homojenliği varsayımı karşılandığından dolayı gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Scheffe testi kullanılmıştır. Okul bağlılığı puanlarının sınıf düzeyine göre fark gösterme durumunu belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	7450.700	3	2483.567	8.235	.000	1>2; 1>3; 1>4
Gruplariçi	309433.765	1026	301.592			
Toplam	316884.465	1029				

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılığı, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(3,1026)}$=8.235, p<.05).

Başka bir ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılıkları eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Scheffe uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 9.sınıf öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=89.14) ile 10.sınıf öğrencilerin ($\bar{X}$=84.95), 11.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}$=82.59) ve 12.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}$=83.11) okul bağlılığı puanları arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir. 9.sınıf öğrencilerinin okul bağlılığının 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinin okul bağlılığından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre 9.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığının diğer tüm sınıf düzeylerindeki lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre daha yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Alanyazında öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ve aynı biçimde yaşları arttıkça okulla olan bağlarının zayıfladığı vurgulanmaktadır. Sınıf düzeyine göre okulla olan bağların incelendiği çalışmalarda öğrencilerin üst sınıfa geçişinde okul bağlılığı düzeylerinin azaldığı bulguları gözlemlenmektedir (Marks 2000; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang ve Eccles, 2012). Eith (2005) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmaların sonucunda öğrenciler ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçtiklerinde okulla olan bağlarının zayıfladığını raporlamıştır. Lise öğrencilerinin duygusal okul bağlılığını inceleyen başka bir çalışmada 9.sınıftan 11.sınıfa doğru ilerlerken öğrencilerin duygusal okul bağlılığında düşüşler olduğu bulunmuştur (Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015). Hartono ve diğerlerinin (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada 10.sınıf öğrencilerinin okul bağlılığının hem boyutlar (duygusal, bilişsel, davranışsal) hem de toplam puan açısından 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinden farklılaştığı saptanmıştır. Lise 10.sınıf öğrencilerinin diğer üst sınıflara göre yüksek düzeyde okul bağlılığına sahip olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe okulla olan bağların zayıfladığı bulgusu sunulmuştur.

Türkiye'de öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul bağlılıklarının incelendiği birçok çalışmada benzer bulgulara rastlanmaktadır (Alparslan, 2016; Arastaman, 2006; Kartal, 2017; Koç, 2021; Maden Yılmaz, 2022; Mengi, 2011; Turgut, 2015). Erdoğdu ve Yüzbaş (2018) çalışmalarının bulguları doğrultusunda 9.sınıf öğrencilerinin okul bağlılığının 10.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Açılan ve Özgenel (2021) ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu bulgusunu elde etmiş ve okul kademesi geçişlerinde okulla bağların azaldığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaş aldıkça farklı gelişimsel dönemleri deneyimlemektedir, dolayısıyla bu farklılıklar akademik yaşamlarına da yansımaktadır. İlköğretimden

ortaöğretime geçişte, gelişim dönemleriyle de paralel olarak değişen öğrenci ihtiyaçları okul bağlılığında da karşılığını bulmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin eğitim aldığı okul kademeleri, sınıf düzeyleri yükseldikçe okulla olan bağları azalmaktadır (Wang ve Hofkens, 2019).

Liseye geçişte öğrencilerin daha fazla motive oldukları düşünülmektedir. Bu açıdan 9.sınıf öğrencilerinin daha fazla okul bağlılığına sahip olması yeni bir okula geçiş, yeni bir sürece başlangıç noktasından yorumlanabilmektedir. Fakat bu durum zamanla ergenlik döneminin de getirdiği çatışmalara yerini bıraktığında okulla bağların süreç içerisinde azaldığı söylenebilmektedir. Okulun sunduğu fırsatlar, öğrencilerin okuldan memnun olma durumu, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması da bu süreci etkileyebilmektedir. Ayrıca lise mezuniyeti yaklaştıkça öğrenciler sadece üniversite sınavına odaklı olarak gelecek kaygısına kapılabilmektedirler. Bu durum okulda geçirilen zamanı farklı şekillerde değerlendirme isteği ile ortaya çıkabilmekte, zamanla okulda bulunmaktan mutsuz olan öğrencilerin arkadaş ve öğretmenlerle ilişkileri de zayıflayabilmektedir. Özetle, sadece devam, başarılı notlar gibi görünür bileşenlerden ziyade, okul içi ilişkiler, okulda olmaktan mutlu hissetme gibi faktörlerin de okulla bağları güçlendirdiği dikkate alındığında, lise yılları ilerledikçe motivasyonun azaldığı, gelecek kaygısının eşlik ettiği zorlu süreçte öğrencilerin okulla bağlarının zayıfladığı söylenebilmektedir.

Okul Bağlılığının Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Okuldaki son dönem başarı not ortalaması değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da, varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalaması	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
0-59.99	42	76.92	20.26
60-69.99	83	78.84	18.30
70-84.99	309	84.48	17.87
85-100	515	87.51	16.35

Tablo 9'da lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre okuldaki son dönem başarı not ortalamasına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Buna göre okuldaki son dönem başarı not ortalamaları 0-59.99 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 76.92, standart sapma değerinin (*Ss*) 20.26 olduğu görülmektedir. Okuldaki son dönem başarı not ortalamaları 60-69.99 aralığında yer alan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 78.84, standart sapma değerinin (*Ss*) 18.30 olduğu gözlemlenmiştir. Okuldaki son dönem başarı not ortalamaları 70-84.99 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 84.48 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 17.87 olduğu bulunmuştur. Okuldaki son dönem başarı not ortalamaları 85-100 aralığında bulunan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 87.51 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 16.35 olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun okuldaki son dönem başarı not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerden ($\bar{X}$=87.51), en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise okuldaki son dönem başarı not ortalaması 0-59.99 aralığında yer alan öğrencilerden ($\bar{X}$=76.92) oluştuğu görülmektedir.

Okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre fark gösteren lise öğrencilerinin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene F testi kullanılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($F_{(2,945)}$=2.743, p<.05). Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından dolayı gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Dunnett's C testi kullanılmıştır. Okul bağlılığı puanlarının okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	9142.758	3	3047.586	10.279	.000	4>3; 4>2; 4>1
Gruplariçi	280175.788	945	296.482			
Toplam	289318.546	948				

Tablo 10'da yer alan bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki son dönem başarı not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(3,945)}$=10.279, p<.05). Başka bir ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılıkları okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Dunnett's C testi uygulanmıştır. Dunnett's C testi sonuçlarına göre okuldaki son dönem başarı not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=87.51) ile okuldaki son dönem başarı not ortalaması 0-59.99 aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}$=76.92); 60-69.99 aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}$=78.84) ve 70-84.99 aralığında olan öğrencilerin ($\bar{X}$=84.48) okul bağlılığı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okuldaki son dönem başarı not ortalaması 85-100 aralığında olan lise öğrencilerinin okul bağlılığının, okuldaki son dönem başarı not ortalaması 0-59.99, 60-69.99 ve 70-84.99 aralığında olan lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre son dönem başarı not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılığının son dönem başarı not ortalaması diğer aralıklarda olan öğrencilerin okul bağlılığından yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Eğitimle ilgili araştırmalarda önemli öğrenci çıktıları olarak vurgulanan okul bağlılığı ve akademik başarının karşılıklı bir ilişkide olduğu görülmektedir. Şöyle ki, okulla güçlü bağları olan öğrencilerin başarılı akademik sonuçlar bildirdiği ve aynı zamanda not ortalaması, sınav puanları gibi akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin yüksek okul bağlılığına sahip olduğu söylenebilmektedir (Finn,1993; Finn ve Rock, 1997; Fredricks vd., 2004; Klem ve Connell, 2004; Li ve Lerner, 2011; Skinner vd., 2008). Moreira ve diğerlerinin (2018) yürüttüğü 6 yıllık boylamsal çalışmanın sonuçlarına göre okul performansı düşük olan öğrencilerin okuldan ayrılma riski altında oldukları belirtilmiştir. Akademik performansı yüksek olan öğrencilerin okulla bağlarında yükselme gözlemlendiği, bu ilişkide birçok faktörün de etkili olabileceği raporlanmıştır. Lise öğrencileriyle yürütülen ve genel not ortalaması ile okul bağlılığı arasındaki ilişkileri

ele alan başka bir çalışmada, okula davranışsal, bilişsel ve duygusal biçimde bağlı öğrencilerin başarılı akademik sonuçlara sahip olduğu görülmüştür. Bir diğer taraftan ise akademik olarak başarılı performans sergileyen öğrencilerin okulla bağlılıklarının da geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014). Lei, Cui ve Zhou (2018) yürüttükleri meta analiz çalışmasında öğrencilerin okul bağlılığı ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusunu sunmuş ve Katılım-Özdeşim Modeli'ne vurgu yapmışlardır. Modelin açıkladığı döngü literatürdeki ortak fikri de yansıtıcı niteliktedir. Alanyazın sunumunda bahsedildiği üzere, öğrencilerin okula bağlılık davranışları sergilemesi onların akademik başarılarını yükseltmekte, akademik olarak başarılı olan öğrenciler daha motive bir şekilde duygusal ve bilişsel olarak okula daha fazla bağlılık sergilemektedirler. Dolayısıyla bu olumlu döngüde akademik başarı ile okul bağlılığının birbirini teşvik ettiği görülmektedir.

Türkiye'de çalışmanın bulguları ile benzer biçimde sonuçlara ulaşan bir çalışmada not ortalaması 85 ve üzeri olan öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinin daha düşük not ortalamasına sahip olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018). Altuntaş ve Sezer (2017) takdir ve teşekkür alan öğrencilerin karnede zayıfı olan öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğunu belirtmiştir. Ceylan'ın (2020) yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, akademik başarısı çok yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin orta ve düşük akademik başarıya sahip öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin okulla bağlarının güçlü olduğu söylenebilmektedir. Sunulan çalışmalarda okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki olumlu yönde karşılıklı bir ilişkiden bahsedildiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen en yüksek son dönem başarı not ortalaması aralığında olan öğrencilerin diğer daha düşük aralıklarda ortalamaya sahip öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu bulgusu doğrultusunda öğrencilerin son dönem başarı not ortalamalarının okul bağlılıklarında, okul bağlılıklarının da akademik başarılarında katkısı olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifade ile yüksek notlara sahip öğrencilerin motive olduğu ve okulla daha güçlü bağlar kurduğu; aynı biçimde okulla güçlü bağları olan öğrencilerin daha iyi notlar için çaba harcadığı söylenebilmektedir.

Okul Bağlılığının Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okulun fiziki koşullarından memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de, varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
Evet	377	92.47	17.34
Kısmen	488	84.09	15.15
Hayır	165	72.60	16.60

Tablo 11'de lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre okulun fiziki koşullarından memnun olma durumuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Buna göre okulun fiziki koşullarından memnun olan (evet) öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 92.47, standart sapma değerinin (*Ss*) 17.34 olduğu görülmektedir. Okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 84.09, standart sapma değerinin (*Ss*) 15.15 olduğu gözlemlenmiştir. Okulun fiziki koşullarından memnun olmayan (hayır) öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 72.60 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 16.60 olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun okulun fiziki koşullarından memun olan ($\bar{X}$=92.47), en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise okulun fiziki koşullarından memnun olmayan öğrencilerden ($\bar{X}$=82.59) oluştuğu görülmektedir.

Okulun fiziki koşullarından memnun olma durumuna göre fark gösteren lise öğrencilerinin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene F testi kullanılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($F_{(2,1027)}$=3.609, p<.05). Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından dolayı gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Dunnett's C testi kullanılmıştır. Okul bağlılığı puanlarının okulun fiziki koşullarından memnun olma

durumuna göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Okulun Fiziki Koşullarından Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	46720.936	2	23360.468	88.803	.000	1>2; 1>3; 2>3
Gruplariçi	270163.529	1027	263.061			
Toplam	316884.465	1029				

Tablo 12'de yer alan bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılığı okulun fiziki koşullarından memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(2,1027)}$=88.803, p<.05). Başka bir ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılıkları okulun fiziki koşullarından memnuniyetlerine göre değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Dunnett's C testi uygulanmıştır. Dunnett's C testi sonuçlarına göre okulun fiziki koşullarından memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=92.47) ile okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan öğrencilerin ($\bar{X}$=84.09) ve okulun fiziki koşullarından memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=72.60) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okulun fiziki koşullarından memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan ve okulun fiziki koşullarından memnun olmayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Devam eden bulgularda, okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=84.09) ile okulun fiziki koşullarından memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=72.60) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının okulun fiziki koşullarından memnun olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilmektedir. Tüm bu bulgulara göre okulun fiziki koşullarından memnun olan lise öğrencilerinin kısmen memnun ve memnun olmayan öğrencilere göre; okulun fiziki koşullarından kısmen memnun olan lise öğrencilerinin memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığı olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen okulla ilgili faktörlerden biri de okulun fiziki koşullarıdır. Bu koşullar literatürde okulun konumu, güvenliği, büyüklüğü, sınıf içi ve dışı etkinliklerde kullanılan alanların elverişliliği ve bu alanlarda sunulan olanaklar

gibi faktörlerle açıklanmaktadır (Aydoğan, 2012; Furlong vd., 2003; Wang ve Degol, 2014). Çocukların gözünden okulda yaşamın değerlendirildiği araştırma raporunda eğitim alınan ortamın boyutu, güvenliği, temizliği ve donanımlı (derslik sayısı, kütüphane, spor alanları vb.) oluşu gibi faktörlerden bahsedilmiştir. Buna göre yetersiz derslik sayısından dolayı kalabalık sınıfların ortaya çıkması eğitim faaliyetlerini sekteye uğratabilmektedir. Okul içi temizlik, ısınma; okulun ve sınıfların büyük veya küçük oluşu okula yönelik algıları ve aidiyet hissini şekillendirmektedir. Ayrıca okulda donanımlı, elverişli şartların sunulduğu bahçe, kütüphane, bilgisayar odası, resim atölyesi, fen laboratuvarı gibi alanlar öğrencilerin okulda ders ve ders dışı katılımlarına etki edebilmektedir (Sarıışık ve Düşkün, 2016). Özetle sayılan tüm fiziki koşullar öğrencilerin okula aidiyetini, okulda mutlu hissetmelerini, ders dışı etkinliklere katılımlarını, sınıf içi verimliliklerini etkileyerek okul bağlılıklarını şekillendirmektedir. Benzer biçimde Karamanlı Gül'ün (2019) yürüttüğü çalışmada hijyen, konfor gibi özellikler ve okulda kullanışlı mekanların oluşu okulun fiziksel imkanları bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okulun fiziki imkanlarından memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının yüksek olduğu görülmüştür.

Rumberger ve Lim (2008) lisede okul terki ve okul bağlılığında okul büyüklüğünün, sınıfların boyutları ve özelliklerinin, özel veya devlet okuluna geçişlerin, okulun sunduğu kaynakların etkili faktörler olduğundan bahsetmiştir. Yapılan çalışmalarda okulun büyük şehirde bulunmasının (Bonny vd., 2000; Gemici ve Lu, 2014), okulun büyük olmasının öğrencilerin okul bağlılığında değişikliğe yol açtığı görülmektedir (Bonny vd, 2000; Fullarton, 2002; Ripski ve Gregory,2009). Küçük şehirlerde bulunan ve küçük boyutlu okullarda daha samimi bir iklimin olmasından dolayı, okul içi ilişkilerin iyi olduğu görülmektedir. Öte yandan büyük boyutlu ve büyük şehirlerde bulunan okullarda ise okulun akademik imajı, sunduğu fırsatlar önemlidir. Altuntaş ve Sezer'in (2017) çalışmasında okulunu fiziksel olarak yeterli gören öğrencilerin görmeyenlere göre okul bağlılığının yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin algılarına göre okul bağlılıklarını inceleyen başka bir çalışmada okuldan memnun olan öğrencilerin okulla daha güçlü bağlara sahip olduğu görülmüştür (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Bu çalışmada okulun fiziki koşullarından memnun olan lise öğrencilerinin memnun olmayanlara göre okul bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde bu bulgunun desteklendiği görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki temizlik, güvenlikten, okulun boyutu, sunduğu fiziki imkanlardan memnun olmasının

onların okula ilişkin algılarını pozitif etkileyeceği söylenebilmektedir. Öğrenci ihtiyacına ve gelişimine paralel düzeyde sunulan imkanların okula aidiyeti, daha fazla katılım isteğini artıracağı düşünülmektedir.

Okul Bağlılığının Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te, varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 14'te yer verilmiştir

Tablo 13

Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
Evet	557	91.42	16.94
Kısmen	396	80.17	14.81
Hayır	77	67.71	14.23

Tablo 13'te lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Buna göre okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan (evet) öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 91.42, standart sapma değerinin (*Ss*) 16.94 olduğu görülmektedir. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 80.17, standart sapma değerinin (*Ss*) 14.81 olduğu gözlemlenmiştir. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan (hayır) öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 67.71 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 14.23 olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan ($\bar{X}$=91.42), en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerden ($\bar{X}$=67.71) oluştuğu görülmektedir.

Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre fark gösteren lise öğrencilerinin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene F testi kullanılmış ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($F_{(2,1027)}$=5.665, p<.05). Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından dolayı gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Dunnett's C testi kullanılmıştır. Okul bağlılığı puanlarının okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Okuldaki Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	55094.710	2	27547.355	108.068	.000	1>2; 1>3; 2>3
Gruplariçi	261789.755	1027	254.907			
Toplam	316884.465	1029				

Tablo 14'te yer alan bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(2,1027)}$=108.068 p<.05). Başka bir ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılıkları okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnuniyetlerine göre değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Dunnett's C testi uygulanmıştır. Dunnett's C testi sonuçlarına göre okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=91.42) ile okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memun olan ($\bar{X}$=80.17) ve okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=67.71) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan öğrencilerinin okul bağlılığının, okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan ve okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Devam eden bulgularda, okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=80.17) ile okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=67.71) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının, okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilmektedir. Tüm bu bulgulardan

hareketle okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan lise öğrencilerinin kısmen memnun ve memnun olmayan öğrencilere göre; okuldaki öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan lise öğrencilerinin memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Okul bağlığı derslere devam, katılım, başarılı akademik sonuçlar, ders dışı etkinliklere katılım ve bilişsel stratejileri içermekle birlikte okulda kurulan ilişkileri, duygusal bağları da içinde barındırmaktadır. Okul yaşamında öğrencilerin bağ kurduğu, onlar için geliştirici güç olan yetişkinler öğretmenlerdir. Öğrencilerin okul ve sınıf içi ortamı pozitif olarak algılamasında, destekleyici, adil ve tutarlı öğrenci-öğretmen ilişkileri önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Öğrenci Bağlılığı Kuramı'nda da bağlam olarak okulda pozitif ilişkisel iklimin (öğretmenler, akranlar) öğrencilerin okul bağlılıklarında etkili olduğu belirtilmiştir (Reschly ve Christenson, 2012). Alanyazında öğretmenleri ile destekleyici ve olumlu ilişkilere sahip olan öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurduğu vurgulanmaktadır. Katılım Özdeşim Modeli'nde gelişim döngüsüne olumsuz olarak başlayan, yani okulu bırakma riski bulunan öğrenciler için öğretmen desteğinin önemli olduğu görülmektedir (Appleton vd., 2006; Arastaman, 2006; Finn, 1993; Fredricks vd., 2016; Klem ve Connell, 2004; Konold vd., 2016; Wang ve Degol, 2014; Wang ve Holcombe, 2010). Okul yaşamı boyunca öğrencilerin yaşadığı zorluklarla birlikte katılımlarında, kurdukları bağlarda zayıflamalar görülebilmektedir. Bu süreçlerin hepsi öğretmenlerle iyi ilişkilerin varlığına duyarlıdır (Finn ve Zimmer, 2012).

Alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda okul bağlılığında önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan öğretmenlerle kurulan destekleyici ilişkilerin öğrencilerin okulla özdeşleşmesine, uyum sağlamasına ve öğrenmeye değer vermesine, okula daha istekli bir katılım sağlamasına katkıda bulunarak okulla bağlarını güçlendirdiği görülmektedir (Estell ve Perdue, 2013; Martinot vd., 2022; Wang ve Eccles, 2012; Wang ve Eccles, 2013). Kang (2019) çalışmasında olumlu ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal okul bağlılığı üzerinde etkili olduğunu, olumlu ilişkilerin okulla bağları güçlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler dersleri iş birliği halinde işleyerek, verimli ve meraklı ders süreçlerini gerçekleştirerek, öğrencileriyle olumlu ve teşvik edici ilişkiler kurduğunda onların okulla bağlarının gelişiminde kritik yetişkinler olarak rol almaktadırlar (Yazzie-Mintz ve McCormick, 2012).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşamında destekleyici bağlam olarak yer alan öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin okulla bağları güçlendirdiği

görülmüştür (Karababa vd., 2018; Kartal, 2017; Yavrutürk, 2019). Maden Yılmaz'ın (2022) yürüttüğü çalışmada lise öğrencilerinin öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olmasının okul bağlılıklarını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin hepsinden memnun olmasının okul bağlılığı puanlarında olumlu farklılık yarattığı gözlemlenmiştir (Altuntaş ve Sezer, 2017).

Okullarda öğrencilerin öğretim etkinliklerinde, sosyalleşmede, sorunları çözmede temel olarak algıladığı yetişkinler öğretmenlerdir. Okul yaşamında öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerden memnun oluşu, onları hem akademik hem de sosyal yönden desteklemektedir. Çalışmada elde edilen, lise öğrencilerinin okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnuniyetlerinin okul bağlılıklarında fark oluşturduğu bulgusu doğrultusunda öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul bağlılığının gelişiminde, sürekliliğinde destekleyici olduğu söylenebilmektedir. Nitekim öğrencilerin olası okuldan kopuşlarında da öğretmen ilişkilerinin koruyucu bir rol üstlendiği, okulla bağlarını güçlendirdiği şeklinde yorum yapılabilmektedir.

Okul Bağlılığının Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te, varyans analizi sonuçlarına ise Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 15

Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
Evet	683	87.44	16.88
Kısmen	279	82.76	17.00
Hayır	68	74.48	20.87

Tablo 15'te lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Buna

göre okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan (evet) öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$)87.44, standart sapma değerinin (*Ss*) 16.88 olduğu görülmektedir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 82.76, standart sapma değerinin (*Ss*) 17.00 olduğu gözlemlenmiştir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan (hayır) öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 74.48 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 20.87 olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin okul bağlılığına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan ($\bar{X}$=87.44), en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerden ($\bar{X}$=74.48) oluştuğu görülmektedir.

Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre fark gösteren lise öğrencilerinin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene F testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F_{(2,1027)}$=2.933, p>.05). Varyansların homojenliği varsayımı karşılandığından dolayı gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Scheffe testi kullanılmıştır. Okul bağlılığı puanlarının okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre fark gösterme durumunu belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	12899.954	2	6449.977	21.791	.000	1>2; 1>3; 2>3
Gruplariçi	303984.511	1027	295.993			
Toplam	316884.465	1029				

Tablo 16'da yer alan bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(2,1027)}$=21.791 p<.05). Başka bir ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılıkları okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnuniyetlerine göre değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=87.44) ile okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen

memun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=82.76) ve okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=74.48) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerinin okul bağlılığının, okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan ve okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Devam eden bulgularda, okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=82.76) ile okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin okul bağlılığı ($\bar{X}$=74.48) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan lise öğrencilerinin kısmen memnun ve memnun olmayan öğrencilere göre; okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan lise öğrencilerinin memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığı olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Okul çocuklara akademik katkılar sunmakla birlikte onların sosyal ve duygusal gelişimlerinde de rol oynayan bir bağlamdır. Burada kurulan arkadaşlıklar hem okul hem de okul dışı yaşamda önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşamında akranlar sosyal güç olarak düşünülebilmektedir. Okul bağlılığına ilişkin sunulan kuramsal açıklamalarda Öğrenci Bağlılığı Kuramı'nda öğrencilerin akranlarıyla benzer akademik beklentilere sahip olmasının, öğrenme isteği ve ortak değerleri paylaşmasının, temelde olumlu etkileşim içerisinde olmasının okul bağlılığında etkili bir faktör olarak vurgulandığı görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2012).

Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerin bireyselleşme ihtiyacı göz önüne alındığında aile ve diğer yetişkinlerden çok akranlarla etkileşim öne çıkmaktadır. Bu anlamda okulda kurulan arkadaşlıklar öğrenciler için sosyal destek mekanizması olarak onların kimlik oluşumunda, uyumlarında, iyi oluşlarında ve okulla bağlarında etkili olabilmektedir (Allen ve Kern, 2017). Akranlarla olumsuz etkileşim, öğrenciler üzerinde saldırgan davranışlarda bulunma, akademik başarısızlık, okul terki gibi etkiler gösterirken; akranlarla kurulan olumlu etkileşimin öğrenciler için sosyal güç olduğu ve benlik algılarında, beceriler geliştirmede, uyum sağlamada, sosyalleşmede, okulla oluşan bağlarda etkili olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2016; Furlong ve Rebelez-Ernst, 2014; Maddox ve Prinz, 2003; Rumberger ve Lim, 2008; Sinclair, Christenson, Lehr, Anderson, 2003).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yeni arkadaşlarla tanışma isteğinin, arkadaşlarla kurulan ilişkinin niteliğinin (ortak beklentiler, değerler, öğrenme istekleri vs.) ve onlardan algılanan sosyal desteğin, akran normlarının öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma isteklerine, okulla kurdukları akademik, davranışsal ve duygusal bağlara, gelecekle ilgili inançlarına katkı sağlayarak okul bağlılıklarında farklılık yarattığı görülmektedir (Ansong, Okumu, Bowen, Walker ve Eisensmith, 2017; Estell ve Perdue, 2013; Juvonen, Espinoza ve Knifsend, 2012; Perdue vd., 2009; Shin, Daly ve Vera, 2007; Wang ve Eccles, 2013). Wang ve Ecles (2012) yürüttükleri çalışmada antisosyal ve sosyal akran gruplarının öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde farklı etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre antisosyal, olumsuz davranışlara sahip akran gruplarında bulunan öğrencilerin okula, ders dışı etkinliklere katılımları azalarak okulla bağları zayıflamaktadır. Bunun aksine destekleyici sosyal akran gruplarında bulunan öğrencilerin ise davranışsal okul bağlılıkları artış göstererek okulla kurdukları bağlar güçlenmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da akranlarla kurulan ilişkinin ve akranlardan algılanan sosyal desteğin okul bağlılığını artırdığı yönde bulgulara rastlanmaktadır (Maden Yılmaz, 2022; Mengi, 2011; Karababa vd., 2018). Tuğrul'un (2021) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin onların okul bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) benzer biçimde lise öğrencilerinin akran ilişkilerinin okul bağlılığında artışa sebep olduğu bulgusunu sunmuştur.

Bu çalışmada okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin kısmen memnun ve memnun olmayan; kısmen memnun öğrencilerin okul bağlılığının bu ilişkilerden memnun olmayanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Elde edilen bulgu ve alanyazın ışığında özellikle lise döneminde öğrencilerin ailelerinden çok okuldaki arkadaşlarıyla etkileşimde olduğu, bu etkileşimin niteliğinin okulla bağlarında önemli olduğu söylenebilmektedir. Okulda olumlu arkadaş ilişkileri geliştiren, bu ilişkilerden memnun olan öğrencilerin okulda daha fazla ders ve ders dışı aktiviteye ilgi gösterdiği, duygusal ve sosyal olarak okulda bağ kurduğu, akranları olduğu için okulla ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bunların okul bağlılıklarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Okul Bağlılığının Okulda Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi ile incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Okulda Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Evet	579	87.57	17.20	1028	4.718	.000
Hayır	451	82.43	17.57			

Tablo 17'de göre okul bağlılığı puan ortalamaları lise öğrencilerinin okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir (t_{1028}=4.718, p<.05). Okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım gösteren (evet) lise öğrencilerinin okul bağlılığı puan ortalamaları ($\bar{X}$=86.43) okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım göstermeyen (hayır) lise öğrencilerine göre ($\bar{X}$=84.03) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgudan hareketle, lise öğrencilerinin okul bağlılığının okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre fark gösterdiği; okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin okul bağlılığının katılım göstermeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Okul öğrencilerin hayatında sadece eğitimle ilgili faaliyetlerin olduğu kurumdan ziyade onların hobi edinmesine, aktif olmasına, yeni beceriler öğrenmesine ve aslında eğitim alırken keyif almasına olanak sunan bir kurum olmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin okulda derslerin dışında sportif, sanatsal, sosyal etkinliklere, topluluklara katılımlarının desteklenmesi onların gelişimi için de önemlidir. Wang ve Degol (2014) öğrencilerin kimlik oluşumunu ve okul bağlılığını ele alırken okuldaki akademik faaliyetlerde başarı veya çabaya odaklanmakla birlikte çeşitli sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımlara da önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ders dışı faaliyetlere katılım, öğrencilere iletişim, problem çözme, iş birliği yapabilme gibi sosyal becerilerle birlikte özerk motivasyon da kazandırmaktadır. Faaliyetlere katılım ve edinilen kazanımlarla birlikte

öğrencilerin okula ait hissetmeleri, sosyal ve akademik başarıları da artmaktadır (Christison, 2013).

Okul bağlılığına ilişkin kuramsal açıklamalar kısmında sunulan, Katılım Özdeşim Modeli'nde katılım bileşeninin üçüncü düzeyinde ders dışındaki sosyal faaliyetlere katılımın yer aldığı ve bu katılımın öğrencinin okula aidiyet hissini içselleşmesini sağladığı görülmektedir. Ders dışı sosyal faaliyetler öğrencilerin akademik zorlukları, başarısızlıkları olsa dahi okulla özdeşleşmelerinde birincil kaynak olarak katkı sağlamaktadır. Knifsend ve Graham (2012) çalışmalarında ders dışı etkinlikleri liderlik grupları, sanat aktiviteleri, sporlar ve kulüpler çerçevesinde ele almış ve 11. ve 12. sınıflarda bu etkinliklere katılımın sonuçlarını incelemiştir. Sunulan bulgular, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin yüksek akademik başarı bildirdiklerini ve okula daha ait hissettiklerini, akademik olarak bağlı olduklarını göstermektedir. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta ise bu olumlu sonuçların iki etkinliğe katılmakla ilişkilendirilmesidir. Buradan hareketle daha az ders dışı aktiviteye katılan öğrencilerin iletişim becerileri, ilişki kurma, okula ait hissetmede problem yaşayabilecekleri; çok ders dışı etkinliğe katılan öğrencilerin ise odaklanma sorunu yaşayarak ait olma konusunda sorun yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Fredricks ve Eccles (2006) çalışmalarında okul içi topluluklara ve sosyal etkinliklere katılımın öğrencilerin okul bağlılıklarında ait ve değerli hissetme açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulguları Türkiye'de yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Yanık'ın (2018) yürüttüğü çalışmada okulda ders dışı spor etkinliklerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Yılmaz (2019) araştırmasında lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları arttıkça okula bağlılıklarının da arttığını gözlemlemiştir. Yapılan başka bir çalışmada okuldaki sosyal faaliyetleri yeterli bulan ve katılım sağlayan öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018). Benzer biçimde Maden Yılmaz'ın (2022) çalışmasında da okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin bu etkinliklere katılmayan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığı bildirdiği saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları okulda ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ve alanyazındaki benzer çalışmalar değerlendirildiğinde, okulda akademik faaliyetler dışında akranlarla etkileşimli, yeni beceriler edinilebilen ve farklı alanlarda geliştirici olabilen aktivitelere katılımın öğrencilerin okulu daha fazla benimsemesine

sebep olabileceği söylenebilmektedir. Okulla öğretim dışında da temasta olan öğrencilerin daha fazla okulun bir parçası olarak hissetmesi muhtemeldir. Dolayısıyla ders dışı aktivitelere katılımın öğrencilere okulu daha fazla sevdirerek ve ait hissettirerek okulla bağlarında fark yarattığı düşünülmektedir.

Okul Bağlılığının Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) Faydalanma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan (DYK) faydalanma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan Faydalanma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

DYK	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Evet	226	90.28	16.21	1028	4.861	.000
Hayır	804	83.93	17.66			

Tablo 18'de yer alan bulgulara göre okul bağlılığı puan ortalamaları lise öğrencilerinin okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanma durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir (t_{1028}=4.861, p<.05). Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanan (evet) öğrencilerin okul bağlılığı puanlar ortalamaları ($\bar{X}$=90.28) Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanmayan (hayır) öğrencilere göre ($\bar{X}$=83.93) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgudan hareketle, lise öğrencilerinin okul bağlılığının okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanma durumuna göre fark gösterdiği; okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanan öğrencilerin okul bağlılığının kurstan faydalanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Destekleme ve Yetiştirme Kursları MEB himayesinde güz, bahar ve yaz dönemlerinde okullarda sunulan ek eğitim hizmetlerini içermektedir. Dershane ve özel kursların çeşitli ekonomik farklılıklar dolayısıyla eşitsizlik yaratabileceği düşünüldüğünde, bu uygulamanın ücretsiz biçimde ve okul bağlamında sunulması

eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından önemlidir (Nartgün ve Dilekçi, 2016; S.Timur, Kahraman, B.Timur ve İşseven, 2020).

Destekleme ve Yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğrenciler kursları ‘’yarar ve önem’’ ve ‘’ilgi ve motivasyon’’ boyutları kapsamında değerlendirmişlerdir. Çalışmada boyutlar genel olarak, öğrencinin okul bağlamında sunulan bir desteği akademik performansı ve geleceği açısından önemli ve değerli görmesi; bu desteğin onu motive etmesi ve derslerine yönelik ilgisini, isteğini arttırması; kursun akademik başarısında, okula olan sevgisinde etkili olması açısından incelenmiştir. Çıkan sonuçlar, öğrencilerin kurslara yönelik olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir (İncirci, İlğan, Sırem ve Bozkurt, 2017). Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) DYK’ye ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin kurslarda öğretilenlerin yararlı ve önemli olduğuna, bu kursların onların motivasyonlarına ve derslere, soru çözmeye ilişkin ilgilerine, becerilerine katkı sağladığına yönelik olumlu algıları olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde öğretmenler kursların öğrencilerin motivasyonunu ve performanslarını arttırdığını, onlara daha fazla çalışma fırsatı sunarak öğrendiklerini pekiştirmelerini sağladığını, boş zamanlarını değerlendirme olanağı sunduğunu, özgüvenlerini geliştirdiğini ve öğretmen-öğrenci özelinde birebir etkileşim fırsatı sunduğunu belirterek olumlu görüşler bildirmişlerdir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilerin ders katılımını, motivasyonlarını, akademik başarıları arttırdığı yönde görüşlerin sunulduğu araştırmalar bulunmaktadır (Keskin ve Kazak, 2020; Özsoy Görgülü, 2019; S.Timur vd., 2020). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada kurslara devam etmeyen öğrencilerin devam eden öğrencilerin göre daha yüksek düzeyde okul tükenmişliği ve alt boyutlarında okula ilgi kaybı, okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik bildirdiği bulgusu sunulmuştur (Şahin ve Gül, 2017). DYK’nin öğrenciler tarafından psikolojik açıdan olumlu algılandığı sonucuna ulaşan bir çalışmada kursların okula uyum, ilgi ve tutumda olumlu sonuçlara yol açtığı, öğrencilerin okulla bağlarını güçlendirdiği yorumuna rastlanmıştır (Nartgün ve Dilekçi, 2016).

Bu araştırma kapsamında Destekleme ve Yetiştirme Kurslarından faydalanan öğrencilerin okul bağlılığının faydalanmayanlara göre yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin DYK’lere katılımı veya faydalanma durumu ile okul bağlılıklarını ele alan çalışmalara alanyazında rastlanmamakla birlikte yukarıda sunulan bulguların bu kapsamda değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kurslara ilişkin görüşlerinin nasıl değerlendirildiği göz önüne alındığında, DYK’lerin öğrencilerin

motive oluşunda, derslere yönelik ilgisinde, başarılarında, okula olan sevgilerinde, okulu değerli olarak görmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere bu denli katkı sağlama potansiyeli olan bu kursların, okul bağlamında sunulması onların okula ilişkin olumlu görüşlerini arttırarak, okulu yaşamlarının ve geleceklerinin değerli bir parçası olarak görmelerini destekleyeceği, okul tükenmişliklerini azaltacağı söylenebilmektedir. Ayrıca kursların öğrencilerin okulla, öğretmenlerle daha fazla temasına olanak sağlaması da okula daha fazla ait hissetmeyi teşvik edebilmektedir. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilere okulda sunulan fırsat olması başta olmak üzere, kurslara katılımın, motivasyon, başarılı akademik sonuçlar, derslere ilgi artışı, sınıf katılımı, okulu sevme, öğretmen ve okulla daha fazla temas, okula uyum faktörlerine katkı sağlayarak öğrencilerin okul bağlılıklarını arttırdığı düşünülmektedir.

Okul Bağlılığının Okul Dışı Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermeme durumunun incelenmesi için İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlara Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Okul Dışı Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Okul Dışı Ek Eğitim Desteği Alma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Evet	261	85.17	17.05	1028	-.162	.871
Hayır	769	85.37	17.72			

Tablo 19'da yer alan sonuçlara göre okul bağlılığı puan ortalamaları lise öğrencilerinin okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t_{1028}=-.162, p>.05). Okul dışı ek eğitim desteği alma durumunun lise öğrencilerinin okul bağlılığında anlamlı bir fark oluşturmadığı şeklinde yorum yapılabilmektedir.

Araştırma kapsamında ek eğitim desteği, dershane, özel kurs, özel ders gibi okul dışı öğrencinin yararlandığı eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu anlamda alanyazında

yapılan çalışmalarda okulun sunduğu eğitim ile öğrencilerin merkezi sınavlarda başarılı olamayacağını düşünmesi, okulda öğretim şeklinin bazen öğrenciyi derse ilgisizleştirdiği gibi sebepler doğrultusunda öğrencilerin ve ailelerin dershane, özel ders, özel kursları tercih etmeye yöneldikleri ifade edilmektedir. Okul dışında ek destek almanın öğrencilere okulda öğrendiklerinin ötesinde fayda sağladığı, merkezi sınavlarda başarılarını arttırdığı belirtilmektedir (Çavumirza, 2012; Ören, 2014; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Yeşilyurt, 2008). Başka bir açıdan bakıldığında ise yürütülen çalışmada dershaneye giden öğrencilerin okuldaki eğitime değer verme düzeylerinin gitmeyenlere göre düşük olduğu, toplam okulla özdeşleşme düzeyine ilişkin gruplar arasında fark olmadığını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Dündar, 2018). Okul tükenmişliğinin ölçüldüğü araştırmada okula ilgi kaybı boyutunda dershaneye gitmeyen öğrencilerin gidenlere göre; öğretmen tutumlarından tükenme alt boyutunda ise dershaneye gidenlerin gitmeyenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişliğe sahip olduğu saptanmıştır (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Okul dershanesi, özel dershaneye gitme ve dershaneye gitmeme durumuna göre öğrencilerin okul iklimi algılarının değerlendirildiği çalışmada okul dershanesine giden öğrencilerin dershaneye gitmeyen ve özel dershaneye giden öğrencilere göre okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarında daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarında ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin diğer gruplara göre okul iklimini olumlu algıladıkları bulunmuştur (Bahçetepe, 2013).

Akademik başarı, okulla özdeşleşme, okul iklimi ve okul tükenmişliği okul bağlılığı ile ilişkili olan faktörler olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ek eğitim desteği alma durumu onları akademik açıdan geliştirerek okulda daha motive olmalarını, başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlayabilmekte; öğretmenlerle ve okulla ilgili algılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Öte yandan öğrenciler dershane gibi ek eğitim desteği sunan kurumlara gittiklerinde bu kurumlara ağırlık vererek okuldan uzaklaşabilmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguya göre ek eğitim desteği alan öğrenciler ile almayanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mevcut eğitim sisteminde arz talep dengesinin sağlanmadığı; çalışmanın örnekleminde ek eğitim desteği alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre az sayıda olduğu; yukarıda sunulan akademik başarı gibi olumlu ve okuldan uzaklaşma, okul tükenmişliği gibi olumsuz iki uçlu etki olabileceği dikkate alındığında değişkenin okul bağlılığı kapsamında daha fazla araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlar sunulmuştur. Sunulan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu çalışmanın genel amacı algılanan ebeveyn özerklik desteği ve akademik azim değişkenlerinin lise öğrencilerinin okul bağlılığını yordama durumunun belirlenmesidir. Bu genel amaç ve alt amaçlara ilişkin elde edilen sonuçlara göre;

1. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı akademik azim, anneden algılanan özerklik desteği, babadan algılanan özerklik desteği tarafından anlamlı şekilde yordanmıştır. Anneden algılanan psikolojik kontrol ve babadan algılanan psikolojik kontrol lise öğrencilerinin okul bağlılıklarını anlamlı şekilde yordamamıştır.
2. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir. Kız lise öğrencilerin okul bağlılığı, erkek lise öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.
3. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermiştir. 9.sınıf lise öğrencilerinin okul bağlılığı, 10. 11. ve 12. sınıf lise öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe okul bağlılıklarının zayıfladığı saptanmıştır.
4. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki son dönem başarı not ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okuldaki son dönem başarı not ortalaması 85-100 aralığında olan lise öğrencilerinin okul bağlılığı, okuldaki son dönem başarı not ortalaması 0-59.99, 60-69.99 ve 70-84.99 aralığında olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Lise öğrencilerin akademik başarısı yükseldikçe okul bağlılıklarının arttığı saptanmıştır.

5. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okulun fiziki koşullarından memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okulun fiziki koşullarından memnun olan lise öğrencilerinin okul bağlılığı, kısmen memnun ve memnun olmayan; kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı, memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
6. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olan lise öğrencilerinin okul bağlılığı, kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğrencilere göre; kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı, memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
7. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan lise öğrencilerinin okul bağlılığı, kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğrencilere göre; kısmen memnun olan öğrencilerin okul bağlılığı, memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
8. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım gösteren lise öğrencilerinin okul bağlılığı, katılım göstermeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
9. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanma durumuna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Okulun Destekleme ve Yetiştirme Kursundan faydalanan lise öğrencilerinin okul bağlılığı, kurstan faydalanmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.
10. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okul dışı ek eğitim desteği alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada lise öğrencilerinin okul bağlılıklarında en güçlü yordayıcılığa sahip değişkenin akademik azim olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan ve alanyazında değişkenleri birlikte ele alan sınırlı çalışma olmasından hareketle akademik azim ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiye aracılık edebilecek değişkenlerin incelendiği yeni araştırmalar yürütülebilir.
2. Çalışmada anneden ve babadan algılanan özerklik desteğinin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde yordayıcılığa sahip olduğu bulgusundan hareketle, ebeveyn ve öğrenci görüşlerine başvurularak değişkenler arasında ilişkilerin daha derinlenmesine incelendiği nitel ve karma çalışmalar yürütülebilir.
3. Araştırmada anneden algılanan özerklik desteğinin babadan algılanan özerklik desteğine göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde daha yüksek yordayıcılığa sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin eğitim yaşamlarında, okul bağlılıklarında ebeveyn farklılıkları ve babaların rolü farklı araştırma yöntemleri ve analizler ile incelenebilir.
4. Çalışmada elde edilen erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha düşük düzeyde okul bağlılığına sahip olduğu bulgusundan hareketle, erkek öğrencilerin okula ilişkin görüşlerine başvurularak okul bağlılıklarının gelişimi ve güçlendirilmesinde etkili olabilecek faktörleri ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir.
5. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okul bağlılıklarının azaldığı bulgusundan hareketle okul bağlılığının okul düzeylerine göre zaman içindeki değişimini anlamak ve güçlendirici çalışmalar yürütebilmek için ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının değerlendirildiği boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
6. Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan okulun fiziki koşullarından, okuldaki öğretmen ve arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenlerine göre lise öğrencilerinin okul bağlılıklarında fark oluştuğu bulgusundan hareketle, bahsi

geçen bağımsız değişkenlerin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülerek okul bağlılığı ile ilişkisi incelenebilir.

7. Öğrencilerin okulun Destekleme ve Yetiştirme Kurslarından memnun olma durumuna göre okul bağlılıklarının fark gösterdiği bulgusundan ve alanyazında bu yönde sınırlılık olmasından hareketle Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin okul bağlılığı kapsamında ele alınarak oluşan farkın daha detaylı incelenmesi için çalışmalar yürütülebilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma bulguları incelendiğinde, anneden algılanan özerklik desteği ve babadan algılanan özerklik desteğinin lise öğrencilerinin okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlenmesi için psikolojik danışmanlar ebeveynlere yönelik grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, seminer gibi çalışmalar tasarlayarak, öğrencilerin özerklik ihtiyacına, ebeveynlerin özerklik desteğini nasıl sunacaklarına ve sonuçlarına ilişkin farkındalık temelli çalışmalar yürütülebilirler.
2. Çalışmada babadan algılanan özerklik desteğinin anneden algılanan özerklik desteğine göre okul bağlılığında yol açtığı değişimin daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul bağlılığının gelişimi ve zaman içerisinde güçlenmesi için psikolojik danışmanlar baba-çocuk ilişkisini geliştirmek ve babanın okul katılımını güçlendirmek, eğitim yaşamında baba etkisini görünür kılmak adına babalara yönelik grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, seminer, atölye çalışmaları tasarlayarak uygulayabilirler.
3. Araştırmada akademik azim değişkeninin öğrencilerin okul bağlılığında anlamlı ve güçlü bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanlar öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlenmesi için lise öğrencilerine yönelik akademik azmi geliştirici psiko-eğitim programları tasarlayabilir ve uygulayabilirler.
4. Çalışmanın lise örneklemiyle çalışıldığı göz önüne alınarak, ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışan psikolojik danışmanlar bulgulardan faydalanarak, okul bağlılığını süreç içerisinde güçlendirecek okul içi ilişkileri geliştirici, ders dışı

etkinliklere katılım isteğini teşvik edici seminer, atölye, grupla psikolojik danışma gibi önleyici rehberlik çalışmaları planlayabilirler.

5. Öğrencilerin okuldaki öğretmen ilişkilerinden memnun olmasının yüksek okul bağlılığı ile ilişkisi bulgusundan hareketle, psikolojik danışmanlar öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirmek için öğretmenlere yönelik okul içi iletişim, etkili sınıf yönetimi gibi seminer, atölyeler düzenleyebilirler.
6. Öğrencilerin okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olmasının yüksek okul bağlılığı ile ilişkisinden hareketle, akran ilişkilerinin gelişerek öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirmesi için psikolojik danışmanlar akran arabuluculuğu, akran zorbalığı ve zorbalıkla baş etmede akran desteği, etkili iletişim, sorun çözme, duyguları tanıma ve yönetme gibi psiko-eğitim, beceri çalışmaları yapabilirler.

KAYNAKLAR

Acar, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Açılan, B. H. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması. *Education Sciences, 16*(1), 1-16. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/59871/806134

Ağaya, A. (2021). *Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerisi, Algılanan Ebeveyn Kontrolü ve Siber (Sanal) Zorbalık Statülerinin Okula Bağlanma Düzeylerini Yordayıcılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Aksoy, M. P. (2021). *Duygusal Tepkisellik, Okula Yabancılaşma ve Okula Bağlılık Arasında Okul Reddinin Aracı Rolünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies, 7*(4). doi:10.5539/ies.v7n4p47

Allen, K-A., & Boyle, C. (2022). School belonging and student engagement: The critical overlaps, similarities, and ımplications for student outcomes. In A.L. Reschly & S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 133–154). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_7

Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4

Alparslan, N. (2016). *Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 83-97. doi: 10.17679/inuefd.295722

Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check&Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95–113. doi: 10.1016/j.jsp.2004.01.002

Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development, 54*, 51–58. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.03

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. doi: https://doi.org/10.1002/pits.20303

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002

Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(26), 102-112. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132951

Arastaman, G. ve Yüner, B. (2019). Kamu ve Özel Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(2), 258-284. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/50950/558488

Arcan, K. (2006). *Özel Okullara Giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarıları ile Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Archambault, I., & Dupéré, V. (2016). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research,* 1-11. doi: 10.1080/00220671.2015.1060931

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408–415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future Directions. In A.L. Reschly & S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 331–356). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16

Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(193), 29-43. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36181/406760

Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e9–357.e18. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics, 106*(5), 1017–1021. doi: https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017

Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science, 6*(6), 639–645. doi:10.1177/1948550615574300

Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Social Development, 24*(3), 561–578. doi: 10.1111/sode.12107

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (28.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (24.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (29.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & 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. doi: 10.1002/pits.10092

Ceylan, H. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884–896. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006

Christison, C. (2013). The benefits of participating in extracurricular activities. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 5*(2), 17-20. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1230758

Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology, 9*(15), 2951-2971. doi: 10.4236/psych.2018.915171

Clark, K. (2017). *Investigating a novel measure of academic grit* (Unpublished master's thesis). Northern Illinois University, DeKalb, United States.

Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*, 49–66. doi: 10.1016/j.jsp.2018.12.001

Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2019). Adolescent academic achievement: A model of social support and grit. *Psychology in the Schools*, 1-18. doi: 10.1002/pits.22318

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on child psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Retrieved from https://archive.org/details/selfprocessesdev0000unse/page/76/mode/2up

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2016). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113*(3), 492–511. doi: 10.1037/pspp0000102

Çalış, N. (2019). *Ergenlik Döneminde Bulunan Öğrencilerin Aile İlişkilerinin Okul Yaşamına Yansımaları ve Okul Sosyal Hizmeti* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çavumirza, E. S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Bazı Değişkenler ve Algıladıkları Okul İklimi Bakımından Seviye Belirleme Sınavında Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2015). Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting. *Current Psychology, 35*(1), 121–130. doi: 10.1007/s12144-015-9374-2

Demirci, İ., Usta, F., Yıldız, B. ve Demirtaş, A. S. (2020). Ergenlerde Okul Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı: Facebook Bağımlılığının Aracı ve Farklılaştırıcı Rolü. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 91-109. doi: 10.15390/EB.2020.8377

Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. A*dnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (2), 1-17. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/41071/471824

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166–174. doi: https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 319–325. doi: 10.1177/0963721414541462

Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology, 53*(10), 1978–1994. doi: https://doi.org/10.1037/dev0000364

Dündar, N. (2018). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulla Özdeşleşme Düzeyleri ve Öğretmene Güven Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond.* New York, LFB Scholarly Publishing LLC.

Erdoğdu, Y. M. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz-yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(32), 205-227. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/41366/468489

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology, 5*, 36. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00036

Estell, D. B., & 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. doi: 10.1002/pits.21681

Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology, 10*, 612. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (3rd ed.)*. London: Sage Publications.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117

Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED362322

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421–434. doi: https://doi.org/10.1086/461853

Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997) Academic Success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, *42*(4), 698–713. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305–321). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. doi: 10.1016/j.learninstruc.201

Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What matters for Urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research, 34*(5), 491–527. doi: 10.1177/0743558419830638

Fredricks, J. A., Ye, F., Wang, M.T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 31–43). Cambridge, MA: Elsevier Academic Press. doi: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6

Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum, 40*(2), 135–149. doi: https://doi.org/10.1007/s10566-010-9126-2

Froiland, J. M. (2013). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies, 24*(1), 117–126. doi: 10.1007/s10826-013-9819-x

Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences* (LSAY Research Report No.27). Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=lsay_research

Furlong, M., & Rebelez-Ernst, J. (2014). School and Student Engagement. In: A.C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5681–5685). Dordrecht: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-52604

Furlong, M.J., Whipple, A.D., St. Jean, G., Simmental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*(1), 99–113. doi: 10.1007/bf03340899

Gemici, S., & Lu, T. (2014). *Do schools influence student engagement in the high school years?* (No. 69). Adelaide: NCVER. Retrieved from https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0016/8026/schools-influence-2745.pdf

Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum.* Ankara: Pegem Akademi

Gladstone, J. R., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Situated expectancy value theory, dimensions of engagement, and academic outcomes. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 57-76). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_3

Goñi, E., Ros, I., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology, 11*(2), 93–105. doi: https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224

Gorman, R. (2015). *An examination of cademic grit in urban high schools* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, United States.

Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist, 50*(1), 14–30. doi: 10.1080/00461520.2014.989

Griffiths, A.J., Wiegand, R., & Tran, C. (2022). Using positive student engagement to create opportunities for students with troubling and high-risk behaviors. In A.L. Reschly & S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 301-330). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_15

Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vázquez, G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa, 26*(2), 129–136. doi: https://doi.org/10.5093/psed2020a5

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*(2), 164-173. doi: https://doi.org/10.1177/1477878509104321

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 143–154. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135–161). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). *Autonomy* support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success*:* A mediation model. *Universitas Psychologica, 17*(5), 1–12. doi: 10.11144/javeriana.upsy17-5.aspn

Hartono, F.P., Umamah, N., Sumarno, & Puji, R.P. (2019). The level of student engagement based on gender and grade on history subject of senior high school students in jember regency. *International Journal of Scientific & Technology Research, 8,* 21-26. Retrieved from https://www.ijstr.org/final-print/aug2019/The-Level-Of-Student-Engagement-Based-On-Gender-And-Grade-On-History-Subject-Of-Senior-High-School-Students-In-Jember-Regency-.pdf

Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal Of Youth And Adolescence, 41*(2), 156–166. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education, 59*(4), 448–460. doi: 10.1007/s11162-017-9474-y

İlgar, M. Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbilinç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 211-241. Erişim adresi: https://hdl.handle.net/20.500.12436/136

İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (42), 50-68. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/30534/330323

Jiang, R., Fan, R., Zhang, Y., & Li, Y. (2022). Understanding the serial mediating effects of career adaptability and career decision-making self-efficacy between parental autonomy support and academic engagement in Chinese secondary vocational students. *Frontiers in Psychology, 13*, 953550. doi: 10.3389/fpsyg.2022.953550

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7–27. doi: 10.1007/bf03340893

Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology, 49*(3), 194-200. doi: https://doi.org/10.1037/a0012754

Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387–401). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758-773. doi: 10.1080/03075079.2011.598505

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 293-315. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6732/90501

Kang, D. H. (2019). *Teacher-student relationships and student school engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas, United States.

Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Değerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 269-279. doi: 10.16986/HUJE.2017028440

Karamanlı Gül, C. (2019*). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (23. Basım)*. Ankara: Nobel Akademi.

Kareem, J., Thomas, S., Kumar P., A., & Neelakantan, M. (2022). The role of classroom engagement on academic grit, intolerance to uncertainty and well-being among school students during the second wave of the COVID-19 pandemic in India. *Psychology in the Schools,* 1-15. doi: https://doi.org/10.1002/pits.22758

Kartal, B. (2017). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz-yeterlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21.Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 257–272. doi: https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.002

Keskin, A. ve Kazak, E. (2021). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Hafta İçi ve Hafta Sonu Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (42), 98-121. doi: 10.33418/ataunikkefd.816431

Khedmatian, A., Naami, A. Z., Zarei, E., & Khalafie, A. (2022). Academic grit, academic flow, and academic thriving: Mediating role of adaptive coping style. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology*, *4*(2), 244-255. doi:10.52547/ieepj.4.2.244

Khubchandani, J., & Price, J.H. (2018). Violent behaviors, weapon carrying, and firearm homicide trends in african american adolescents, 2001–2015. *Journal of Community Health 43,* 947–955. doi: https://doi.org/10.1007/s10900-018-0510-4

Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., ve Zorbaz, O. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı. *Eğitim ve Bilim, 42*(189),107-119. doi: 10.15390/EB.2017.6740

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*, 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 379–389. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4

Koç, A. (2021). İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 798-812. doi: 10.33206/mjss.822914

Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2016). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and ıts association with student engagement and peer aggression. *Journal of Youth Adolescence 46*, 1289–1303 doi: https://doi.org/10.1007/s10964-016-0576-1

Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 270-290. Erişim adresi: http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/579925

Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*, 1654-1686. doi: https://doi.org/10.1002/pits.22302

Lam, S-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., … Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 213–232. doi: https://doi.org/10.1037/spq0000057

Lam, S-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou., … Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *The British Journal of Educational Psychology, 86*(1), 137–153. doi: https://doi.org/10.1111/bjep.12079

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517–528. doi: https://doi.org/10.2224/sbp.7054

Lekes, N., Gingras, I., Philippe, F. L., Koestner, R., & Fang, J. (2010). Parental autonomy-support, intrinsic life goals, and well-being among adolescents in China and North America. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(8), 858–869. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9451-7

Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 131–160). Netherlands: Elsevier JAI. doi: https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386492-5.00006-3

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. doi: https://doi.org/10.1037/a0021307

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health, 74*(7), 274–283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

Maddox, S. J., & 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. doi: https://doi.org/10.1023/A:1022214022478

Maden Yılmaz, E. (2022). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Madrid, A. (2014). *Student engagement, student attitudes, and school preparedness: A study of adolescents in grade nine* (Unpublished master's thesis). California State University, Fullerton, United States.

Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., ve Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(3), 251–262. doi:10.1037/a0039325

Maravillas, M. A. (2020). Academic grit scale. *SSRN Electronic Journal*, 1-28 doi: 10.2139/ssrn.3559726

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. doi: 10.3102%2F00028312037001153

Martinot, D., Sicard, A., Gul, B., Yakimova, S., Taillandier-Schmitt, A., & Maintenant, C. (2022). Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and priority education area students. *Frontiers in Psychology, 13*, 958286. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958286

McNeely, C., & 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. *The Journal of School Health, 74*(7), 284–292. doi: https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/02153124_Milli_Egitim_Bakanligi_2019-2023_Stratejik_Plani__31.12.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf

Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences, 67,* 67–77. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007

Morell, M., Yang, J. S., Gladstone, J. R., Turci Faust, L., Ponnock, A. R., Lim, H. J., … Wigfield, A. (2020). Grit: The long and short of it. *Journal Of Educational Psychology*. doi: http://dx.doi.org/10.1037/edu0000594

Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar 4*(2), 260-278. doi: 10.5455/cap.20120416

Mosher, B., & MacGowan, R. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Boston, MA: Boston University. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272812.pdf

Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How True Is Grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 109,* 599-620. https://doi.org/10.1037/edu0000153

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 537-564. doi:10.14527/kuey.2016.021

National Research Council and Institute of Medicine, (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn.* Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from https://archive.org/details/engagingschoolsf0000nati/page/50/mode/2up

Neel, C. G.-O., & Fuligni, A. (2012). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678–692. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x

Nelson, S. M. (2016). *Grit, student engagement, and academic performance at a historically black community college* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis, United States.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7,* 133-144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Organization for Economic Cooperation and Development (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm

Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives.* OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm

Oslu, E. C. (2020). *Ergenin Algıladığı Psikolojik Kontrol ve Özerklik Desteği ile Gelişimsel Sonuçları Arasındaki İlişkilerin Sosyal Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Ören, A. N. (2014). *Öğrencilerin Dershaneye Yönelik Düşüncelerinin Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özdoğan A. Ç. (2021). *Ergenlerde Psikolojik İyi Oluşun Bireysel ve Okul ile İlgili Faktörler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özsoy Görgülü, N. (2019). *Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Matematik Dersi Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084–1097. doi: https://doi.org/10.1002/pits.20446

Perez, M. (2015). Obtaining academic success: Nurturing grit in students. *Journal of Interpersonal Relation, Intergroup Relations and Identity, 8,* 56-63. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/288344541_Obtaining_Academic_Success_Nurturing_Grit_in_Students

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373–410. doi: https://doi.org/10.3102/003465430305567

Pratt, T. C., Gau, J. M., & Franklin, T. W. (2011). *Key ideas in criminology and criminal justice*. California: SAGE Publications, Inc. doi: https://dx.doi.org/10.4135/9781483388045

Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343–364). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_16

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reeve, J., & Jang, H. (2022). Agentic Engagement. In A.L. Reschly & S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 95-107). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_5

Reeve, J., & Shin, S. H. (2020): How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice, 59*(3), 150-161. doi: 10.1080/00405841.2019.1702451

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257–267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reschly, A. L. (2020). Dropout prevention and student engagement. In A. L. Reschly, A. Pohl & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 31–54). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-37285-9_2

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution, and future directions of the engagement construct. In A. L. Reschly, S. L. Christenson & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–20). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2022). Jingle-Jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. In A.L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 3–24). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853 8_1

Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. & Antaramian, S. (2008), Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in The Schools, 45*(5) 419-431. doi: https://doi.org/10.1002/pits.20306

Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 32–40. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence, 8*(4), 355–375. doi: 10.1080/15388220903132755

Robinson, W. L. (2015). *Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington, United States.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report, 18*(3), 1-4. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/268424401_Why_Students_Drop_Out_of_School_A_Review_of_25_Years_of_Research

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397–427. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. doi: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY:* The Guilford Press. doi: https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self- determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 111–156). Cambridge, MA: Elsevier Inc. doi: https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101860. doi: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., & Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In G. R. Pierce, B. R. Sarason & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 249–267). New York, NY: Plenum Press. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1388-3_11

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2023). Teacher support, growth language mindset, and academic engagement: The mediating role of L2 grit. *Studies in Educational Evaluation, 77*, 101251. doi: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101251

Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1235-1246. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330253

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 1–22. doi: 10.1080/17405629.2020.17858

Salmela-Aro, K., Tang, X., & Upadyaya, K. (2022). Study Demands Resources Model of student engagement and burnout. In A.L. Reschly & S.L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 77-93). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_4

Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu.* İstanbul: ERG VE TEGV. Erişim adresi: https://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/

Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 113-132. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8703/108670

Schroeder, R.D. (2016). Social Bond Theory. In W.G. Jennings (Ed.*), The Encyclopedia of Crime and Punishment* (1st ed., pp. 1-6). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. doi: https://doi.org/10.1002/9781118519639.wbecpx121

Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 25-37. doi: 10.19128/turje.181045

Serttaş, Ö. ve Özdemir, T. Y. (2020). Lise Öğrencilerinin Prososyal Davranış ve Öğrenci Bağlılığı Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(75), 1094-1107. doi:10.17755/esosder.677201

Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling, 10*(4), 379–388. doi: https://doi.org/10.5330/prsc.10.4.l0157553k063x29u

Siddoway, R. (2014). *Grit.* New York, NY: The Rosen Publishing Group.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *California School Psychologist, 8*, 29–41. doi: https://doi.org/10.1007/BF03340894

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. doi: https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E. A., & Raine, K. E. (2022). Unlocking the positive synergy between engagement and motivation. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (2nd ed., pp. 25-56). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_2

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765–781. doi: https://doi.org/10.1037/a0012840

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 589–604 doi: https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review, 30*(1), 74–99. doi: https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., … Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology, 43*(3), 633–646. doi: https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633

Soutter, M., & Seider, S. (2013). College access, student success, and the new character education. *Journal of College and Character, 14*(4), 351-356. doi: https://doi.org/10.1515/jcc-2013-0044

Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Anne Baba Tutumu ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 1 children and parenting* (2nd ed., pp. 103–133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266–1281. doi: https://doi.org/10.2307/1131532

Steinmayr, R., Weidinger, A. F., & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement?. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 106–122. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.0

Stiller, J. D., & Ryan, R. M. (1992). *Teachers, parents, and student motivation the effects of involvement and autonomy support.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED348759

Şahin, C. ve Gül, K. (2017). Yetiştirme Kursuna Devam Eden ve Etmeyen Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı ile Okul Tükenmişliği İlişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(12), 216-229. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40054/476485

Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 18-30. doi: 10.31592/aeusbed.358223

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (6th ed.).* Harlow: Pearson Education.

Tang, H., Datu, J.A.D., Liu, Z., Shen, J., & Xing, Q. (2022). The engaged lives of encouraged students: Academic encouragement, grit and academic engagement in Chinese first year undergraduate students. *Current Psychology*. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-022-03057-3

Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence, 86*, 77–89. doi: 10.1016/j.adolescence.2020.12.002

Tang, X., Wang, MT., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 850–863. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0

Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. ve İşseven, A. (2020). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 194-206. doi:10.24315/tred.566362

Tuğrul, H. (2021). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.

Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2.Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161

Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: Reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1568–1580. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9637-7

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2015). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Education Psychology Review, 28*, 605–644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies,* (35), 29-56. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9517/118909

Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318. doi: http://dx.doi.org/10.1086/444158

Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. *The Journal of Positive Psychology, 9*(4), 306–312. doi: 10.1080/17439760.2014.898320

Vupa, Ö. ve Gürünlü Alma, Ö. (2008). Doğrusal Regresyon Çözümlemesinde Çoklu Bağlantı Probleminin Sapan Değer İçeren Küçük Örneklemlerde Bir Simülasyon Çalışması ile Saptanması ve Sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi, 2*(32), 41-51. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufefd/issue/23106/246817

Vural Yüzbaşı, D. ve Yılmaz, S. S. (2022). Ergenlik Döneminde Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol Üzerine Bir Gözden Geçirme Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 23* (3), 350-369. doi: 10.12984/egeefd.1068404

Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon, 5*(7), e01983. doi: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983

Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives, 8*(3), 137–143. doi: https://doi.org/10.1111/cdep.12073

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development, 85*(2), 722–737. doi: https://doi.org/10.1111/cdev.12138

Wang, M. T., & Hofkens, T. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review, 5*(4), 419–433. doi: https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z

Wang, M.-T., & 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*(3), 877–895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. doi: 10.3102/0002831209361209

Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57–65. doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2016). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38*(1), 148–170. doi: 10.3102/0162373715597298

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000.* Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, (OECD). Retrieved from https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2014). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning, 10*(3), 293-311. doi: https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle-school students. *Family Relations, 56*(1), 92–104. doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x

Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde Yapılan Okul Sporlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Spormetre, 16* (1), 73-78. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/599310

Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743–761). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_36

Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Dershaneleri Tercih Etme Sebepleri ve Dershanelerdeki Biyoloji Öğretiminin Durumu Üzerine Bir Çalışma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5*(2), 95-109. Erişim adresi: https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/66

Yılmaz, A. (2019). Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum ve Okula Bağlanma Durumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 4*(1), 50-63. doi:10.31680/gaunjss.518094

Younger, R. L. (2022). *The relations among academic grit, growth mindset, school engagement, and academic achievement in middle school students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Memphis, Tennessee, United States.

Zhang, C., Mao, L., Li, N., & Gu, X. (2022). Chinese EFL students' social-emotional competence, grit, and academic engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 914759. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914759

Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 323-330. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.05.001

EKLER

EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Prof. Dr. İlhan YALÇIN danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Çalışmada lise öğrencilerinde okulla ilgili çeşitli değişkenler incelenecektir. Araştırmaya katılım koşulu lise öğrencisi olmanızdır. Araştırmaya katılmakta gönüllülüğünüz esas alınmaktadır. Çalışmaya katılmama veya istediğiniz anda yarıda bırakma hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız halinde herhangi bir riskle karşılaşmanız beklenmemektedir. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutularak, sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katılmanız halinde size herhangi bir ücret ödenmeyecek ve sizden ücret talep edilmeyecektir.

Araştırmada size en uygun ve sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeniz, yanıtlarınızı içtenlikle vermeniz beklenmektedir. Eksik veya çoklu işaretlemede formlar geçersiz olacağı için tüm maddelere yanıt vermeniz ve tek seçeneği işaretlemeniz oldukça önemlidir. Formları doldurmanız ortalama 10-15 dakikanızı alacaktır. Sizin için açık olmayan herhangi bir hususta bilgi almak için iletişim bilgilerinden faydalanabilirsiniz.

Çalışma hakkında bilgilendirildim. Çalışmaya katılmayı ve yanıtlarımın bilimsel araştırma amacıyla kullanılmasını kabul ediyorum.

EVET ☐

(Araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen kutucuğu işaretleyiniz. Katılmayı kabul etmiyorsanız formu iade edebilirsiniz.

Psk. Dan. Nigar ASLANOVA
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐

Yaşınız (sayı ile belirtiniz): _____

Lise Türünüz

☐ Anadolu Lisesi
☐ Fen Lisesi
☐ İmam-Hatip Anadolu Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
☐ Güzel Sanatlar Lisesi

Sınıf Düzeyiniz

☐ 9.sınıf
☐ 10.sınıf
☐ 11.sınıf
☐ 12.sınıf

Okuldaki Son Dönem Başarı Not Ortalamanız (sayı ile belirtiniz): _____

Annenizin Eğitim Düzeyi

☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)
☐ Lisans (Üniversite)
☐ Lise
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Okuma yazma bilmiyor

Babanızın Eğitim Düzeyi

☐ Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)
☐ Lisans (Üniversite)
☐ Lise
☐ Ortaokul
☐ İlkokul
☐ Okuma yazma bilmiyor

Okulun fiziki koşullarından memnun musunuz?

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

Okuldaki öğretmenlerinizle olan ilişkinizden memnun musunuz?

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

Okuldaki arkadaşlarınızla olan ilişkinizden memnun musunuz?

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

Okulda ders dışı sosyal etkinliklere (sanat, spor, kulüpler vs.) katılıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

Okulun (varsa) Destek ve Yetiştirme Kursundan faydalanıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

Okul dışı ek eğitim desteği (dershane, özel ders vs.) alıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

EK 3. Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak sizi en iyi tanımlayan seçenek kutusunu [X] şeklinde işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.	**Hiç Katılmıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Orta Derecede Katılıyorum**	**Çok Katılıyorum**	**Pek Çok Katılıyorum**
3.	Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim.					
5.	Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum.					
10.	Okulda kendimi mutlu hissederim.					
13.	Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir.					
16.	Okul bize iş yaşamında gerekli olan becerileri kazandırır.					
18.	Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm.					
21.	Okulda kendimi güvende hissederim.					
23.	Okulun etkili disiplin kurallarının olmasından memnunum.					
27.	Sınıf içi çalışmalarımla ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim.					

EK 4. Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği (Örnek Maddeler)

Hiç Katılmıyorum 1	Hemen Hiç Katılmıyorum 2	Biraz Katılmıyorum 3	Biraz Katılıyorum 4	Katılıyorum 5	Çoğunlukla Katılıyorum 6	Tamamen Katılıyorum 7

Lütfen Dikkat, anneniz ve babanız için verilen cevapların sırası her madde için değişmektedir.

İfadelere katılma düzeyinizi yukarıdaki şekli dikkate alarak [◯] şeklinde işaretleyiniz.

BEN BÜYÜYOR İKEN …

3. Bir şey yapmayı reddettiğimde, ailem onu bana yaptırmak için tanıdıkları bazı hakları elimden almakla tehdit etmiştir.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
9. Bir şey yapmama izin verilmediğinde, genellikle neden izin verilmediğini biliyordum.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
13. Ailem, kendi ilgi ve tercihlerini bir kenara bırakarak, benim kendi ilgi ve tercihlerime göre seçimler yapmamı bekliyor olurdu.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
17. Ailem benden farklı şekilde davranmamı istediğinde, değişmem için bana kendimi suçlu hissettirirlerdi.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**
20. Ailem, bana kendimi suçlu hissettirerek beni kontrol altında tutardı.	**Anne 1 2 3 4 5 6 7** *Baba* 1 2 3 4 5 6 7*
23. Ailem, kendileriyle aynı fikirde olmasam da benim fikir ve görüşümü dinlemişlerdir.	*Baba* 1 2 3 4 5 6 7* **Anne 1 2 3 4 5 6 7**

EK 5. Akademik Azim Ölçeği (Örnek Maddeler)

	Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak sizi en iyi tanımlayan seçenek kutusunu [X] şeklinde işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.	**Bana Hiç Uygun Değil**	**Bana Çoğunlukla Uygun Değil**	**Bana Biraz Uygun**	**Bana Çoğunlukla Uygun**	**Bana Tamamen Uygun**
2.	Ne kadar uzun sürecek olursa olsun akademik hedeflerime ulaşmak için çalışırım.					
5.	Okul çalışmalarımda en iyi çabayı göstermekte kararlıyımdır.					
7.	Okulda sıkı çalışmayı diğer hobilerim ve ilgilerimle dengeleyebilirim.					
10.	Okulda zorlu hedefleri başarmak için sıkı çalışırım.					

EK 6. Ölçek Kullanım İzinleri



Gökhan Arastaman 30 Ağu 2022 Sal 00:05

Alıcı: ben

Sayın Nigar Aslanova
Okul Bağlılığı ölçeğimizi Yüksek Lisans tezinizde kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim

Nigar Aslanova , 30 Ağu 2022 Sal, 00:02 tarihinde şunu yazdı:

> Sayın hocam merhaba.
>
> Prof. Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde izniniz olursa tarafınızca geliştirilen "Okul Bağlılığı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bu bağlamda sizden ölçeğin tam formunu rica ediyorum.
>
> Saygılar, kolaylıklar dilerim.
>
> Nigar Aslanova

--
Assoc. Prof.Dr. Gökhan ARASTAMAN

Hacettepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Division of Educational Administration
Beytepe/ Ankara/ TURKEY

C

Ahmet Çağlar Özdoğan 2 Eyl 2022 Cum 14:59

Alıcı: ben

Nigar öncelikle mailine geç dönüş yaptığım için kusura bakma lütfen, ölçekler ektedir süreçte sormak istediğin bir sey olursa yazabilirsin yine, İlhan hocama çok selamlar saygılar. Başarılar dilerim, görüşmek dileğiyle.

Nigar Aslanova , 2 Eyl 2022 Cum, 10:55 tarihinde şunu yazdı:

> Sayın hocam merhaba.
>
> Prof. Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde izniniz olursa tarafınızca uyarlanan "Algılanan Ebeveyn Özerklik Desteği Ölçeği" ve "Akademik Azim Ölçeği"ini kullanmak istiyorum. Bu bağlamda sizden ölçeklerin tam formunu rica ediyorum.
>
> Saygılar, kolaylıklar dilerim.
>
> Nigar Aslanova

--
Arş. Gör. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN
Bozok Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

Research Assistant. ***Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN***
Bozok University
Faculty of Education
Department of Counseling and Guidance

EK 7. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **21/11/2022**

Toplantı Sayısı : **20**

Karar Sayısı : **249**

249-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nigar ASLANOVA'nın "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcılığı Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" başlıklı tezi ile ilgili 05.09.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nigar ASLANOVA'nın "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcılığı Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 8. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-62231699 28.10.2022
Konu : Nigar ASLANOVA'nın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli yüksek lisans öğrencisi Nigar ASLANOVA'nın "Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" konulu araştırması, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sekreterliğinin 30.09.2022 tarih ve 669824 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli yüksek lisans öğrencisi Nigar ASLANOVA'nın "Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" konulu araştırmasını Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerine bağlı resmi ve özel liselerde uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d356-d9f9-38bc-9ec0-ca01 kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Ebeveyn Özerklik Desteği ve Akademik Azim" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 18.06.2023
Gönderim Numarası	: 2118209987
Sayfa Sayısı	: 96
Sözcük Sayısı	: 27355
Karakter Sayısı	: 202985
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 09.06.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nigar ASLANOVA

Tarih: 18.06.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Nigar ASLANOVA

E-Posta Adresi **:**

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Bursa Uludağ Üniversitesi	2016-2020
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2020-